

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES EFFETS D'UN PROGRAMME DE SOUTIEN À LA PARENTALITÉ
SUR LES CONNAISSANCES
DES PRATIQUES ÉDUCATIVES ET SUR LE SENTIMENT DE
COMPÉTENCE DE PARENTS D'ADOLESCENTS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR
ISABELLE LAFRANCE

MAI 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont, tout d'abord, à mon directeur, monsieur Bernard Terrisse, professeur à l'Université du Québec à Montréal qui a su s'impliquer personnellement tout au long de ce projet en y apportant sa compréhension, son soutien et son appui. Ses connaissances, son expérience et sa rigueur dans le domaine de la recherche scientifique ont grandement contribué à la présente réalisation.

Je veux aussi mentionner la précieuse collaboration des professeurs Donald Gordon de l'Université d'Athens (Ohio) aux États-Unis, Gérard Pithon de l'Université de Montpellier III en France, Serge J. Larivée de l'Université de Montréal au Québec et Meinrad Perrez ainsi que de monsieur Yves Hänggi, tous deux de l'Université de Fribourg en Suisse. C'est grâce à leur collaboration que j'ai pu obtenir des renseignements utiles dans la comparaison des études dans d'autres pays.

Pour la bonne marche de l'expérimentation et la collecte de données, je remercie madame Annabelle Schueller qui m'a grandement aidée à la mise sur pied de cette recherche sur le terrain et qui a su établir, par ses capacités de communication et d'organisation, un bon lien avec les parents participant à l'étude.

Pour les analyses statistiques, je remercie aussi madame Manon Mousseau qui, par son professionnalisme, son expérience et son intérêt à la qualité de la recherche, a participé à la bonne conduite de cette étude.

Un remerciement tout particulier est destiné à madame Marlaine Grenier qui a contribué à la touche finale de la réalisation technique de ce mémoire (traitement de texte et mise en page).

Je tiens également à remercier les parents participants à l'étude, sans qui le projet n'aurait pas eu lieu; les directions générales des commissions scolaires des Laurentides et de la Seigneurie-des-Mille-îles ainsi que les directions des écoles secondaires ou polyvalentes Curé-Mercure, Sacré-Cœur, A.N. Morin et des Monts, Hubert-Maisonnette, Lucille-Teasdale et Jean-Jacques Rousseau pour leur collaboration lors du recrutement des parents et pour l'accessibilité des locaux utilisés lors des rencontres d'information. Je remercie enfin mon conjoint, mon fils Christophe, les parents et amis m'ayant aidée, conseillée et soutenue dans cette longue démarche.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES ACRONYMES	viii
LISTE DES ACRONYMES DES PROGRAMMES	ix
LISTE DES ACRONYMES DES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION	ix
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Le contexte : évolution des familles au québec.....	3
1.2 Les besoins d'information et de formation à l'exercice des rôles éducatifs des parents	6
1.3 L'objet de la recherche	8
CHAPITRE II	
LE CADRE DE RÉFÉRENCES THÉORIQUES.....	10
2.1 La compétence parentale	10
2.1.1 Le concept de compétence éducative parentale	11
2.1.2 Les connaissances, les attitudes, les valeurs, les pratiques et le sentiment de compétence éducatifs parentaux	12
2.1.3 Variables pouvant affecter la compétence éducative parentale	20
2.1.4 Les besoins de soutien à la parentalité à la période de l'adolescence	23

2.2	L'éducation parentale et les programmes de soutien à la parentalité.....	26
2.2.1	Le soutien à la parentalité	26
2.2.2	Les différentes formes de programme de soutien à la parentalité.....	28
2.2.3	Les effets des divers programmes de soutien à la parentalité.....	33
2.3	Le programme « <i>Être parents aujourd'hui</i> » (EPA)	43
2.3.1	Les caractéristiques	44
2.3.2	Le contenu.....	46
2.3.3	Les modalités d'utilisation	47
2.4	L'évaluation directe ou indirecte des effets des programmes de soutien à la parentalité.....	49
2.4.1	Les instruments d'évaluation	50
2.5	Les objectifs de la recherche	53

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE	55
3.1 Recrutement des participants.....	55
3.2 Déroulement de l'expérimentation	56
3.2.1 Devis expérimental.....	56
3.2.2 Procédure.....	58
3.2.3 Méthode de cueillette des données.....	58
3.3 Instruments utilisés dans la recherche	59
3.4 Éthique.....	64
3.5 Le cadre d'analyse des données	64

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	69
4.1 Caractéristiques socio-économiques des parents de l'échantillon.....	69
4.2 Les effets du programme EPA sur les connaissances de pratiques éducatives ...	72

4.2.1	Selon le genre et le statut socio-économique des répondants	73
4.2.2	Selon les modalités d'utilisation et l'implication des parents.....	75
4.3	Les effets du programme <i>EPA</i> sur le sentiment de compétence éducative parentale	79
4.3.1	Selon le genre et le statut socio-économique des répondants	79
4.3.2	Selon les modalités d'utilisation et l'implication des parents.....	80
 CHAPITRE V		
	LA DISCUSSION	81
5.1	Interprétation des résultats en fonction de l'acquisition des connaissances de pratiques éducatives et du sentiment de compétence éducative des parents, en comparaison avec d'autres études utilisant un média informatique	81
5.2	Interprétation des résultats en fonction de l'acquisition des connaissances de pratiques éducatives et du sentiment de compétence éducative des parents, en comparaison avec d'autres études utilisant différents modèles de formation	87
	CONCLUSION.....	89
	APPENDICES	93
	BIBLIOGRAPHIE.....	156

LISTE DES TABLEAUX

I	Comparaison des études basées sur le programme <i>PW</i> et <i>EPA</i>	37
II	L'expérimentation : instruments, cibles, moment.....	63
III	Description des variables analysées dans la recherche.....	67
IV	Informations socio-économiques des familles.....	70
V	Informations socio-économiques des parents.....	70
VI	Moyennes obtenues au QPEP aux pré et aux post-tests par les mères des groupes témoin et expérimental.....	72
VII	Moyennes obtenues au QPEP aux pré et aux post-tests par les pères des groupes témoin et expérimental.....	72
VIII	Moyennes des scores de différences entre les pré et les post-tests obtenus par les mères des groupes témoin et expérimental.....	74
IX	Moyennes des scores de différences entre les pré et les post-tests obtenus par les pères des groupes témoin et expérimental.....	74
X	Résultats au questionnaire de suivi hebdomadaire (<i>QSH</i>).....	77
XI	Moyennes des scores de différences au QPEP entre les pré et post-tests en fonction de l'implication dans le programme.....	78
XII	Moyennes obtenues par les parents à la sous-échelle de confiance de trois items (scores 1 à 7) avant, pendant et après le programme.....	80

LISTE DES FIGURES

1	Le modèle écosystémique de parentage (Terrisse, 1996).....	21
2	La structure du programme de formation (Terrisse, Labrie et Roy, 2004).....	48
3	Le schéma expérimental du projet <i>EPA</i>	57

LISTE DES ACRONYMES

APA	AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION
CHRS	CENTRE D'HÉBERGEMENT ET DE RÉINSERTION SOCIALE
CLSC	CENTRE LOCAL DE SERVICES COMMUNAUTAIRES
CPE	CENTRE DE LA PETITE ENFANCE
CRIP	CENTRE DE RÉÉDUCATION ET D'INSERTION PROFESSIONNELLE
CSSS	CENTRE DE SANTÉ ET DE SERVICES SOCIAUX
CSMQ	COMITÉ DE LA SANTÉ MENTALE DU QUÉBEC
CRSHC	CONSEIL DE LA RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES DU CANADA
CSIM	CONSEIL DE L'ÎLE DE MONTRÉAL
DGA	DIFFICULTÉ GRAVE D'APPRENTISSAGE
DRHC	DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA
GREASS	GROUPE DE RECHERCHE EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE
IGD	INDICE GLOBAL DE DÉFAVORISATION
IGFR	INDICE GÉNÉRAL DE FAIBLE REVENU
IMSE	INDICE DE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE
ISQ	INSTITUT DE LA STATISTIQUE QUÉBEC
MEQ	ANCIEN ACRONYME MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, REMPLACÉ PAR MELS
MELS	MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT
MESSF	MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE
RFB	REVENU FAMILIAL BRUT
SFR	SEUIL DE FAIBLE REVENU
SSE	STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE
TOESP	TAXONOMIE DES OBJECTIFS D'ÉDUCATION ET DE SOUTIEN PARENTAUX
TC	TROUBLE DE COMPORTEMENT
UQAM	UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LISTE DES ACRONYMES DES PROGRAMMES

- BASIC* « *Incredible Years School-Age BASIC Parent Training Program* (5 à 12 ans) », de Webster-Stratton, Kolpacoff et Hollinsworth (1988).
- EPA* « *Être parents aujourd'hui* » de Pithon et Terrisse (2003b)
- PAM* « *Programme d'activités à la maison* » de Terrisse, Dansereau, Leclerc et Levac (1988)
- PEF* « *Programme d'éducation familiale* » de Terrisse et Pineault (1989)
- PEPAP* « *Programme pour parents d'enfants défiant l'autorité parentale* » de Cloutier (1999)
- PEPF* « *Programme d'éducation préscolaire familiale* » de Terrisse et Boutin (1985)
- PIP* « *Programme d'intervention précoce* » de Terrisse et Boutin (1983)
- PPA* « *Parents d'aujourd'hui* » du MEQ (1980)
- PW* « *Parenting Wisely* » de Gordon, Gylis et Segal (1998)

LISTE DES ACRONYMES DES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION

<i>ECEP</i>	« <i>Échelle des compétences éducatives parentales</i> » de Terrisse et Larose (2000)
<i>HOME</i>	« <i>Home Observation for Measurement of the Environment</i> » de Caldwell et Bradley (1986)
<i>ISP</i>	« <i>Inventaire de stress parental</i> » de Lacharité, Éthier et Piché (1992)
<i>QAECEP</i>	« <i>Questionnaire d'auto-évaluation de la compétence éducative parentale</i> » de Terrisse et Trudelle (1988)
<i>QEAPEP</i>	« <i>Questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives parentales</i> » de Terrisse et Rouzier (1986)
<i>QEF</i>	« <i>Questionnaire sur l'environnement familial</i> » de Terrisse et Larose (1998)
<i>QISF</i>	« <i>Questionnaire d'informations sociologiques sur la famille</i> » de Terrisse et Bédard (2003)
<i>QPEP</i>	« <i>Questionnaire sur les pratiques éducatives parentales</i> » de Pithon et Terrisse (2003 a)
<i>QSH</i>	« <i>Questionnaire de suivi hebdomadaire</i> » de Terrisse et Pithon (2003)
<i>QSP</i>	« <i>Questionnaire de satisfaction sur le programme pour les parents</i> » de Pithon et Terrisse (2003 c)
<i>PDR</i>	« <i>Parent Daily Report</i> » de Chamberlain (1980); Chamberlain et Reid (1987)
<i>PKT</i>	« <i>Parenting Knowledge Test</i> » de Gordon (1994)

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette étude est d'évaluer les effets du programme « *Être parents aujourd'hui* » (EPA), sur deux variables dépendantes, les connaissances éducatives et le sentiment de compétence de parents. Ce programme de soutien à la parentalité utilisant un logiciel interactif sur cédérom est proposé aux parents de jeunes adolescents de première secondaire de deux commissions scolaires des Laurentides et de la Seigneurie-des-Mille-îles, sans critère de sélection. Quatre variables indépendantes sont analysées secondairement dans l'évaluation des effets de ce programme sur les deux variables dépendantes : le genre, le statut socio-économique, l'implication des parents et les modalités d'utilisation.

Pour ce faire, nous avons recruté 100 familles qui ont consenti à participer à l'étude. Parmi celles-ci, 60 ont expérimenté le programme mais seulement 47 ont complété tous les questionnaires. Les parents avaient un mois pour visionner le cédérom à domicile. Les caractéristiques socio-économiques de notre échantillon diffèrent en certains points de celles de l'ensemble de la population québécoise. Les familles monoparentales sont un peu plus représentées dans notre échantillon (37%), plus de parents demeurent en région rurale (37% résident dans des villages de moins de 4999 habitants) et le revenu moyen de 74% des familles est inférieur à 50 000\$. La plupart des parents détiennent un emploi (84% chez les mères et 94% chez les pères) et ont obtenu des diplômes supérieurs à un secondaire V (93% chez les mères et 85% chez les pères). Le schéma expérimental implique une répartition de l'échantillon en deux groupes égaux, expérimental et témoin. Celui-ci a, par la suite, bénéficié également du programme. L'ensemble de l'expérimentation s'est déroulé sur une période de cinq mois.

Le statut socio-économique des familles a été établi par le « *Questionnaire d'informations sociologiques* », QISF (Terrisse et Bédard, 2003) en pré-test, l'acquisition de connaissances des pratiques éducatives adéquates a été évaluée au moyen du « *Questionnaire sur les pratiques éducatives parentales* », QPEP (Pithon et Terrisse, 2003 a) en pré et post-test. Le sentiment de compétence éducative des parents a été évalué par le « *Questionnaire de satisfaction pour les parents* », QSP (Pithon et Terrisse, 2003 c) en post-test. L'implication des parents (durée et fréquence) et les modalités d'utilisation (utilisé seul ou avec d'autres personnes) ont, quant à eux, été évalués durant l'expérimentation par le « *Questionnaire de suivi hebdomadaire* » QSH (Terrisse et Pithon, 2003) par le biais d'entrevues téléphoniques réalisées par des assistantes de recherche.

Selon les scores obtenus au QPEP entre le pré et post test, les résultats montrent, bien qu'elle ne soit pas statistiquement significative à un seuil de .05, une

évolution plus importante chez les mères du groupe expérimental dans l'acquisition de connaissances sur les pratiques éducatives adéquates que chez celles du groupe témoin. Pour les pères, une légère évolution est notée, mais elle n'est pas statistiquement significative entre les deux groupes.

L'indice global de défavorisation identifié par le statut socio-économique des familles, au *QISF* et les modalités d'utilisation (utiliser des liens pour consulter des définitions, faire des exercices de révision ou d'approfondissement, avoir visionné le cédérom seul ou avec d'autres personnes et en avoir discuté avec quelqu'un) évalués par le *QSH* n'ont pas permis d'établir de différences statistiquement significatives entre les deux groupes. Toutefois, l'implication des parents mesurée aussi avec le *QSH* montre une évolution dans l'acquisition de connaissances de pratiques éducatives pour les parents « assidus » comparativement aux parents « peu impliqués » et « d'implication moyenne », mais ne s'est pas avérée significative.

Bien que les participants s'estimaient déjà confiants en eux-mêmes dans leur capacité de gérer les difficultés de leur enfant avant le programme, les analyses statistiques ont permis de constater que le sentiment de compétence éducative des deux parents, augmentait de façon statistiquement significative entre le début et la fin du programme et que ce sentiment demeurerait stable après le programme.

Les résultats obtenus au Québec sont plus nuancés que dans les expérimentations réalisées avec le même programme dans ses versions anglophones aux États-Unis et, dans la version francophone en France où les connaissances des pratiques éducatives et le sentiment de compétence ont évolué de façon statistiquement significative. Nous attribuons ces différences aux caractéristiques socio-économiques de notre échantillon. Les parents de celui-ci étaient en majorité de niveau socio-économique moyen, n'appartenaient pas à un milieu défavorisé et n'avaient pas des adolescents présentant des difficultés de comportement ou d'ordre affectif. Les résultats de notre étude concordent cependant avec les autres études réalisées avec le même programme ou avec un autre programme utilisant un média informatique en offrant aux parents de gérer leur formation de façon interactive et autonome, sans déplacement, à l'écart de tout jugement d'autrui. Dans le contexte de vie actuelle où les parents n'ont pas beaucoup de temps à allouer à une formation en matière de soutien à la parentalité, il nous semble intéressant d'offrir un programme nécessitant peu de temps et aucun déplacement pour obtenir des résultats similaires à un programme plus traditionnel sur l'acquisition de connaissances éducatives et le sentiment de compétence.

INTRODUCTION

Ce projet s'inscrit dans un processus de réflexion concernant l'éducation des enfants et des adolescents. D'après Tap et Vinay (2000), quatre fonctions sont associées à cette dernière : l'appropriation de savoirs, l'intériorisation des demandes sociales, la gestion des ressources provenant de l'environnement et l'acquisition de l'autonomie en définissant librement les choix en fonction des idéaux et des valeurs propres à chacun. L'éducation socialise l'enfant et l'aide à construire sa propre identité. Celle-ci se bâtit au sein d'un encadrement qui est représenté par sa famille, son école, sa communauté et son univers social. Ce qui forge l'individu est certainement un amalgame de nombreux facteurs interagissant et découlant des différents environnements où il vit. Cependant, la toute première source d'éducation pour l'enfant demeure sa famille. Nous nous intéresserons donc ici à l'étude de la famille en tant qu'instance éducative et ceci demeurera notre fil conducteur tout au long de ces écrits.

Avant les années soixante, la famille la plus courante dans les pays occidentaux était de type « nucléaire ». Aujourd'hui, bien que ce type de famille soit encore majoritaire, les familles recomposées et monoparentales sont de plus en plus nombreuses.

Les parents possèdent des savoirs-faire issus de leur propre éducation. Ils ont choisi, de façon plus ou moins consciente, d'adopter ou de rejeter les pratiques de leurs parents et ils s'approprient, peu à peu, des savoirs qui leur permettent, selon leurs expériences, d'éduquer leurs enfants (Terrisse, 2002).

Divers auteurs, dont Pourtois (1989), ont recensé les travaux montrant l'influence de l'éducation familiale sur la construction de la personnalité de l'enfant

et sur son adaptation sociale. Si de nombreuses recherches ont été réalisées auprès de parents d'enfants d'âge pré-scolaire, beaucoup moins se sont intéressées aux besoins d'information, de formation et de soutien à la parentalité au moment où les enfants deviennent des adolescents. Plusieurs chercheurs (Montemayor, 1982 ; Steinberg, 1988; Paikoff et Brooks-Gunn, 1991) soulignent l'augmentation des conflits dans la relation parents-enfants au moment de l'adolescence. Ce constat s'inscrirait dans une dynamique normale sous-tendant l'acquisition du processus d'individuation et de séparation chez l'adolescent (Steinberg, 1988). En fait, il semblerait que la période de l'adolescence serait plus stressante pour les parents que pour leurs enfants (Gecas et Seff, 1990). Nous étudierons donc dans ce travail, cette période où les parents doivent adapter leurs pratiques éducatives pour répondre aux changements de comportement de leur enfant.

En raison de l'insuffisance de modèles éducatifs dans leur environnement immédiat ou parce qu'ils désirent choisir les pratiques éducatives les plus adéquates durant cette période de transition, certains parents peuvent ressentir le besoin d'être soutenus et mieux informés dans leur rôle d'éducateur. Après avoir précisé les besoins de soutien à la parentalité et afin d'aider les parents à mieux actualiser leurs potentialités éducatives, nous présenterons les stratégies préconisées dans cette perspective et, notamment, les programmes de soutien à la parentalité. Nous étudierons l'un d'entre eux, le programme interactif « *Être parents aujourd'hui* » (EPA) proposé aux parents sur cédérom et nous évaluerons ses effets sur certaines compétences éducatives des parents.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Les éventuels besoins d'information, de formation et de soutien des parents au moment où leur enfant devient adolescent, sont évidemment tributaires de l'évolution des familles. Il nous paraît donc nécessaire de situer cette étude dans le contexte des familles au Québec. Nous rappelons donc les changements sociaux et économiques vécus par celles-ci au cours des dernières décennies. Ensuite, la justification des besoins de soutien à la parentalité est exposée, en décrivant les difficultés rencontrées par les parents, les moyens pour les surmonter et les nouvelles approches préconisées dans ce domaine mais dont les effets doivent être évalués. Finalement, l'objet de la recherche est précisé.

1.1 LE CONTEXTE : ÉVOLUTION DES FAMILLES AU QUÉBEC

D'après Champagne-Gilbert (1980, p. 30), la famille est :

Une unité de vie, intime et privée, mais ouverte sur un environnement communautaire, regroupant un ou des adultes prenant charge d'enfants, dans une expérience quotidienne, voulue comme durable et la plus permanente possible, en vue du bien-être individuel de chacun, de l'apprentissage des relations positives avec autrui et de l'appartenance dynamique à une société.

Selon le *Dictionnaire de Psychologie* (Sillamy, 2003, p. 110), la famille traditionnelle est définie comme : « le couple de parents et les enfants. Toutefois, depuis la fin des années 1960, les familles monoparentales sont de plus en plus nombreuses ». La fonction essentielle de la famille est... : « d'assurer la sécurité de ses membres ainsi que l'éducation des enfants. La famille est nécessaire au développement de l'enfant mais la qualité de celui-ci dépend de la valeur de celle-là ». Selon le *Dictionnaire Larousse* (Larousse, 1998, p. 420), la famille nucléaire est considérée comme : « un groupe domestique réunissant au même foyer uniquement le père, la mère et les enfants non mariés ».

Quant à la famille monoparentale, d'après Jutras et Dandurand (1994, p.8), c'est : « une unité résidentielle composée d'un adulte qui vit depuis au moins six mois sans conjoint, avec un ou plusieurs enfants dont au moins l'un d'entre eux a moins de 18 ans » alors que, la famille recomposée est une « famille conjugale où les enfants sont issus d'une union antérieure de chacun des conjoints » (Larousse, 1998, p. 420). Selon Saint-Jacques, Drapeau et Cloutier (2000), 70,3% des élèves québécois au secondaire vivent dans des familles biparentales intactes et 29,7% dans des familles recomposées, monoparentales, en garde partagée ou autres.

Quelle que soit la structure de la famille, celle-ci est vue comme un lieu qui se veut propice au développement de l'être humain. La famille a évolué dans le temps, tout comme les autres institutions sociales. Jusque dans les années soixante, au Québec, les femmes restaient au foyer et étaient particulièrement investies de la fonction éducative, surtout auprès des jeunes enfants. La présence et le soutien des grands-parents, une fratrie plus importante favorisaient l'entraide et l'apprentissage de pratiques éducatives par les parents. Les apprentissages se faisaient autant de façon implicite qu'explicite (Pourtois, 1989). Les parents pouvaient développer certaines pratiques éducatives avec leurs enfants tout simplement en imitant les modèles éducatifs prônés par leurs propres parents. Ces modèles éducatifs étaient relativement homogènes et stables au sein d'un environnement social véhiculant des valeurs assez uniformes. Ce cadre de référence prenait appui sur des bases d'entraide et la communauté était encadrée le plus souvent par des instances religieuses et politiques stables. Aujourd'hui, ce n'est plus le cas, les modèles familiaux de référence sont diversifiés et les contextes sociaux se trouvent souvent marqués par l'anomie (Geiger et Fisher, 1999). Leurs apprentissages se font de moins en moins par imitation dans le milieu familial plus restreint des parents.

D'après Johnson, Lero et Rooney (2001), depuis 1959, le taux de la fécondité a radicalement diminué dans tous les pays occidentaux industrialisés. Selon Ressources

naturelles Canada (1996), le taux de fertilité est passé de 3,9 enfants par famille en 1960 à 1,7 en 1992, diminuant la possibilité d'échanges et de soutien au sein de la fratrie. Les femmes, comme les hommes, attendent de terminer leurs études et d'avoir un emploi avant de donner naissance à leur premier enfant. Cette diminution des naissances, associée à la croissance du nombre de familles monoparentales, majoritairement dirigées par des femmes (83% en 1996), a eu pour conséquence la diminution de la taille des familles. De plus, l'augmentation du taux de monoparentalité a des impacts possibles sur l'enfant qui peuvent différer selon le nombre de transitions, la constance d'une situation familiale donnée et la qualité des rapports entre les individus. Cependant, selon O'Connor et Jenkins (2002), le fait d'avoir des pratiques parentales positives protégerait les enfants de problèmes émotifs importants après une séparation.

Le modèle de la famille « traditionnelle », où l'homme est le pourvoyeur et la femme reste au foyer en étant responsable autant des fonctions éducatives que ménagères ne représente plus la norme. Pour les adultes de 35 ans et plus, le modèle devenu « traditionnel » est celui de la mère et du père qui travaillent, tous deux, à l'extérieur du foyer familial, tout en éduquant les enfants (Johnson, Lero et Rooney, 2001). La fratrie étant réduite, les grands-parents étant moins présents, l'adolescent se retrouve souvent seul à la maison au retour de l'école. Après leur journée de travail, les parents s'acquittent souvent de tâches visant à le soutenir dans ses loisirs et sa vie scolaire. Ils peuvent s'impliquer dans ses activités de loisirs, à l'école (comité de parents ou réunions) ou dans la communauté mais disposent de peu de temps. Ce mode de fonctionnement devient souvent difficile pour les parents qui n'ont pas nécessairement d'aide de la part des grands-parents ou de la famille élargie. Les parents se retrouvent quelquefois débordés par leurs responsabilités familiales qui s'ajoutent à leurs autres activités et peuvent se retrouver isolés sans réseau social organisé.

Ce constat a amené les chercheurs à tenter de mieux connaître les besoins d'information, de formation et de soutien en matière d'éducation familiale. L'évolution rapide du mode de fonctionnement des familles et les transformations de sa structure, associées à l'augmentation des difficultés d'adaptation chez les enfants (Développement des ressources humaines Canada (DRHC), 1996), a conduit chercheurs et praticiens à préconiser de développer des stratégies de soutien à la parentalité soit à titre préventif, soit à titre curatif. Au Québec, comme dans d'autres pays, l'État et différents organismes ont tenté d'offrir des services d'information, de formation ou de soutien au développement des compétences parentales (Pourtois, Terrisse, Desmet et Barras, 2005).

1.2 LES BESOINS D'INFORMATION ET DE FORMATION À L'EXERCICE DES RÔLES ÉDUCATIFS DES PARENTS

La famille évolue à travers les cycles de la vie de ses membres, amenant ainsi une continuelle restructuration de ses modes de fonctionnement. Un cycle comme celui de l'adolescence suscite des changements importants. Les parents doivent ajuster leurs pratiques éducatives et, pour ce faire, ils doivent adapter les interactions au sein d'une dynamique familiale. Si ces modes d'interactions ne correspondent pas à la réalité que vivent les jeunes ou au développement souhaitable pour ceux-ci, des difficultés d'ordre relationnel peuvent survenir (Bouchard, 1992).

Certains parents éprouveront des difficultés à l'entrée de cette période charnière et peuvent alors avoir besoin d'information ou de formation sur les stratégies éducatives facilitantes.

D'après Terrisse, Larose, Lefebvre et Bédard (2005), depuis les années 70, tant au Québec qu'aux États-Unis et en Europe, les programmes en matière d'éducation et de soutien à l'exercice des rôles parentaux se sont surtout développés dans le cadre de

l'éducation compensatoire en répondant aux besoins des familles considérées « à risque » ou ayant des besoins spécifiques. Ainsi, ils s'adressaient principalement aux parents d'enfants d'âge préscolaire. Au Québec, plus les enfants sont âgés, plus les offres des organismes dispensateurs de programmes deviennent rares. Seulement 4% des programmes ciblent les parents d'adolescents, alors que ceux-ci vivent une transition importante nécessitant des ajustements dans les pratiques éducatives parentales.

Toujours selon cette étude menée récemment au Québec par Terrisse et *al.* (2005) auprès de 1415 parents, ceux-ci souhaitent en très grande majorité bénéficier de formation plutôt que d'information. Ils souhaitent acquérir des savoirs-faire alors que la majorité des programmes offrent plutôt des acquisitions de connaissances. De plus, les parents privilégient des activités individuelles alors que les organismes concernés offrent surtout des activités de groupe dans des centres (écoles, CLSC, etc...).

Les programmes sont proposés aux parents selon plusieurs approches : soit (rarement) individuellement et surtout dans le cas de programmes destinés à un petit nombre de familles ayant des enfants handicapés, soit (le plus souvent) collectivement ou, enfin, selon une approche mixte où ils sont présentés à la fois individuellement à la maison et en groupe dans des centres.

Les programmes s'adressant à un groupe sont les plus fréquemment offerts, cependant plusieurs recherches font état de la difficulté d'assurer la constance et la participation active des parents. Celles-ci diminuent de plus en plus si les programmes demandent leur assiduité sur une longue période. Le taux d'attrition élevé est en partie attribuable au fait que les parents ne disposent que de peu de temps. Normand, Vitaro et Charlebois (2000) font état du manque de constance dans la participation des parents dans des programmes d'information et de formation aux

rôles parentaux, plus précisément lorsqu'il s'agit de programmes destinés à des groupes et, plus particulièrement, mais non exclusivement lorsqu'ils visent des parents issus de milieu socio-économique faible et des pères. Les programmes individuels inciteraient davantage à la participation des parents mais ces programmes génèrent des coûts de fonctionnement élevés. Les programmes audio-visuels et informatiques qui peuvent se dérouler à la maison peuvent donc être des nouvelles alternatives à explorer.

Il est donc intéressant d'utiliser ces nouvelles approches puisque les parents peuvent eux-mêmes mieux gérer le temps d'utilisation, mais encore faut-il savoir quels en sont les effets observables chez ceux-ci.

1.3 L'OBJET DE LA RECHERCHE

D'après de nombreuses études évaluatives (Wolery, 1979; Halpern, 1984; White, 2001) sur les effets des programmes d'éducation parentale, ce sont ceux présentant une formation axée sur un « entraînement » à des pratiques éducatives qui amènent les participants à acquérir des connaissances pratiques et à transférer leurs apprentissages dans leur quotidien.

Le programme *EPA*, proposé sous la forme d'un cédérom interactif, peut être utilisé par les parents à la maison et ne nécessite pas de ressources humaines importantes (travailleurs sociaux, psychoéducateurs...) ou de matériel coûteux. Les parents peuvent choisir les moments appropriés pour l'utiliser et gérer leur formation à leur rythme et ce, sans déplacement. De plus, comme le cédérom présente des situations filmées de problèmes qui peuvent survenir dans le quotidien des familles, les parents peuvent davantage se sentir concernés et apprendre de façon vicariante (Bandura, 1977).

Cette nouvelle approche utilisant un média informatique de formation interactif vise un « entraînement » à la communication parents-enfants. Si, comme nous l'exposons dans le chapitre II, il y a eu des évaluations de programmes traditionnels, par contre, les effets de ce nouveau type de programme ne sont encore peu documentés en milieu francophone ce qui justifie donc la pertinence de cette étude.

L'objet de cette recherche est donc d'évaluer les effets du programme expérimenté sur l'acquisition de connaissances éducatives et l'évolution du sentiment de compétence pour les parents. Dans un premier temps, nous tiendrons compte dans nos analyses du genre, du statut socio-économique et, par la suite, nous examinerons si la façon d'utiliser le logiciel (assiduité des parents à suivre le programme et modalités de son utilisation) pourrait aussi avoir des effets sur l'acquisition de connaissances éducatives et sur l'évolution du sentiment de compétence chez les participants. Ces variables sont étudiées en s'appuyant sur la littérature scientifique qui a identifié les styles éducatifs favorisant la communication parents-enfants.

Puisque notre étude est de type évaluative, nous n'émettons pas d'hypothèse de recherche, mais présentons un ensemble d'objectifs ayant pour but de mesurer les effets du programme *EPA*.

CHAPITRE II

LE CADRE DE RÉFÉRENCES THÉORIQUES

Dans ce chapitre, nous exposons l'état des connaissances sur le concept de compétence parentale. Nous voyons comment la compétence parentale influence les interrelations au sein de la famille, en particulier celle ayant un adolescent. Ce concept recouvre un ensemble de connaissances, d'attitudes et de pratiques éducatives. Nous précisons comment les pratiques éducatives peuvent différer selon le milieu socio-économique des familles. Nous présentons ensuite les besoins de soutien à la parentalité à la période de l'adolescence ainsi que les types de programmes pouvant répondre à ces besoins et les moyens de les évaluer. Des études de programme sont décrites afin d'assurer une comparaison des résultats avec les nôtres. Pour terminer, nous décrivons le programme *EPA* et formulons les objectifs de cette recherche.

2.1 LA COMPÉTENCE PARENTALE

La compétence est souvent définie comme la capacité pour un individu d'utiliser ses savoirs, savoirs-être et savoirs-faire (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), (MELS), 2001). Une personne sera considérée comme compétente si elle a acquis une expérience dans son domaine, donc un savoir-faire. Elle peut ainsi utiliser ses connaissances (savoirs) dans la pratique, mais pour être compétente, il faut aussi qu'elle développe des attitudes adéquates face aux personnes qu'elle côtoie. Cette compétence transversale constituera toutes les attitudes englobant un savoir-être (Larivée, 2005). Ainsi, à partir de ses savoirs, savoirs-faire et savoirs-être, l'individu pourra être jugé comme compétent. Pour Tessier, Charbonneau et Robitaille (1988), la compétence se vérifie par la mesure de l'habileté démontrée par un individu dans un comportement spécifique. Dans le domaine de l'éducation, au Québec, les réformes de l'éducation menées au cours de ces dernières années font non seulement référence au concept de compétence pour les enseignants ou les divers intervenants,

mais aussi pour les élèves et les parents (Larivée, 2005). Si nous appliquons le concept de compétence à la compétence parentale, celle-ci serait la capacité reconnue des parents à éduquer leurs enfants en utilisant leurs savoirs, leurs savoirs-être et leurs savoirs-faire. Cette définition évoque la capacité de l'individu à éduquer, tout en se servant de son jugement quant aux stratégies éducatives à employer.

2.1.1 Le concept de compétence éducative parentale

D'après Trudelle (1992, p. 28) : « la compétence parentale correspond à la capacité réelle d'un parent à répondre aux besoins de son enfant ». Du point de vue social, le rôle du parent est d'amener l'enfant à s'adapter à son environnement physique, culturel, social et économique afin qu'il puisse assurer à son tour, son rôle d'adulte actif dans cette société (Pourtois, 1989).

Pour Madge (1983), la compétence parentale, c'est la capacité à répondre aux besoins physiques, sociaux, émotifs et intellectuels de son enfant. Selon le Comité de la Santé Mentale du Québec (CSMQ, 1985), la compétence parentale se présente sous deux volets : la condition de parent et le fait d'agir en tant que parent. La condition de parent c'est : « l'étape du développement de la personne qui lui confère une dimension élargie de soi, dans une perspective altruiste renouvelée ». Le fait d'agir en tant que parent : «... introduit la notion d'apprentissage, de connaissance, d'attitude et de comportement dans le but d'influencer le développement et le fonctionnement de l'enfant » (CSMQ, 1985, p. 25). Hersey et Blanchard (1978) font la différenciation entre une action parentale réussie et une approche parentale effective. Pour que l'action parentale devienne effective, il faut, en plus d'exercer une influence sur le comportement de l'enfant (l'enfant fait ce que le parent demande), qu'elle rende compte aussi des attitudes et des sentiments vécus par l'enfant.

Pour Pourtois et Desmet (2000), le fait d'être parent relève d'un processus évolutif qui n'est pas linéaire, mais issu d'apprentissages reliés à des réussites et des échecs.

Le statut socio-économique des parents, les caractéristiques de l'adolescent, la personnalité des parents, la relation avec la fratrie, la relation entre les conjoints, le réseau social constituant, entre autres, quelques-uns des facteurs influençant dans ce processus évolutif. Ainsi, la compétence des parents se construit dans un contexte d'interactions entre les systèmes et les individus (Terrisse, 1996).

Les parents possèdent un répertoire de connaissances liées à l'éducation en lien avec le stade de développement de l'enfant. Les connaissances s'acquièrent de différentes manières au sein des familles et peuvent se transmettre de génération en génération. Ils pourront aussi élaborer leur propre façon d'éduquer les enfants, d'après leurs propres valeurs et s'approprieront des connaissances, des attitudes et des stratégies qu'ils pourront mettre en pratique auprès des leurs. Cette intégration forgera un sentiment de compétence éducative pour les parents et l'ensemble de ces variables fait partie intégrante de leur compétence parentale.

2.1.2 Les connaissances, les attitudes, les valeurs, les pratiques et le sentiment de compétence éducatifs parentaux

Les connaissances éducatives des parents correspondent aux savoirs liés aux différents besoins de l'enfant : besoins physiologiques de base, de sécurité, d'amour et d'estime. Ces besoins sont identifiés dans la hiérarchie des besoins de Maslow (1968) et correspondent aux stades de développement physique, cognitif et psychosocial de l'enfant ainsi qu'aux stratégies éducatives à employer avec lui selon les différents cycles de sa vie. Selon le modèle psychopédagogique de Pourtois et Desmet (2002), l'identité de l'individu se construit sur une base de douze besoins fondamentaux selon quatre dimensions : la première, affective qui renvoie au concept d'affiliation faisant référence aux besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement; la deuxième, cognitive, qui fait appel à la notion d'accomplissement inférant des besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement; la troisième, sociale, qui interpelle les besoins de communication, de

considération et de structures; et la dernière, idéologique, nécessitant l'intégration de valeurs selon des besoins d'éthique, d'esthétique et de véracité. Ces connaissances éducatives font appel à tout ce qu'un parent devrait savoir pour subvenir aux besoins essentiels de l'enfant et à la capacité de trouver les ressources nécessaires en fonction de problèmes qu'il vit. Quelle que soit la manière dont les parents les acquièrent, leurs connaissances sur l'éducation des enfants constituent la base sur laquelle ils s'appuient pour se comporter et interagir avec leurs enfants et les éduquer. Celles-ci s'intègrent tout au long de leur vie et constituent une partie importante de la compétence parentale. Elles peuvent être assimilées de différentes manières :

- les parents se réfèrent à leurs expériences et créent leur propre base de connaissances qui proviennent de leur sens commun (par exemple, les parents savent qu'un enfant marche à un an en moyenne parce qu'ils ont vu la majorité des enfants de leur entourage marcher vers cet âge, les parents savent aussi que leur enfant, à l'adolescence, a besoin d'acquérir plus d'autonomie et que les pairs deviennent plus importants à cette période);
- les parents peuvent aussi s'informer sur les façons d'éduquer les enfants en rapport avec leurs stades de développement ou leur âge par le biais d'ouvrages ou de revues, des médias (télévision ou émissions radiophoniques avec invités spécialistes) ou par des recherches sur des sites;
- les parents peuvent participer à des programmes présentés par des organismes communautaires sociaux ou scolaires, donnant de l'information sur le sujet ou participer à des groupes de discussion, voir même de formation.

Les connaissances sur l'éducation parentale peuvent différer chez les pères et les mères. Culturellement, au Québec, du fait que les femmes demeuraient au foyer et étaient davantage investies dans l'éducation des enfants, celles-ci ont été les premières à s'intéresser aux divers moyens ou médias d'information leur permettant d'acquérir des connaissances éducatives en lien avec les besoins de leurs enfants.

Le statut socio-économique peut aussi avoir une influence sur les connaissances éducatives des parents. Comme le mentionnent Pourtois, Carlier et Menu (1973), les personnes qui évoluent dans un environnement socio-économique défavorable mobilisent moins leur potentiel intellectuel que les autres, ce qui nous amène à supposer que ces parents s'investiront moins dans l'acquisition de connaissances éducatives en lien avec le développement de leur enfant.

Les attitudes, quant à elles, représentent des états mentaux construits par l'expérience et pouvant influencer de façon directe ou dynamique la réponse de l'individu (Allport, 1935). Gauthier (1984, p.362) décrit certaines caractéristiques définissant les attitudes : en plus d'être des prédispositions à agir, elles ne changeraient pas spontanément et s'organiseraient autour d'une configuration constante de manifestations de l'individu envers un sujet ou un objet. Les attitudes tendraient à engager des émotions vécues par l'individu envers des objets et sujets.

De plus, il dégage trois composantes reliées à ces caractéristiques : la composante cognitive, se référant aux idées, aux croyances, aux perceptions et attentes pour l'objet; la composante affective, qui a trait au sentiment entretenu par la personne face à l'objet et la composante conative, qui se réfère à l'intention, à la prédisposition à agir. Le concept d'attitude éducative en lien avec le développement de l'enfant se réfère à ces trois composantes.

Les attitudes éducatives sont définies par Pourtois (1978, p. 65) comme :

...des traits de personnalité marqués par la disposition à agir selon certains modes et/ou dans certaines directions. Parmi les multiples dispositions à agir, nous nous limitons à ce qui a trait à la manière dont les parents, envisagent leur rôle d'éducateur. En tant que traits de personnalité, il s'agit en fait de réactions acquises, virtuelles ou effectives, plus ou moins émotionnelles au départ d'un stimulus émanant d'une situation ayant au moins un caractère éducatif.

Elles réfèrent donc à un « savoir-être » du parent.

Coopersmith (1984) s'est intéressé à l'impact des attitudes éducatives parentales. Il a constaté que des parents ayant des attitudes empreintes d'affection contribuent à l'augmentation de l'estime de soi de l'enfant.

Parmi les auteurs qui se sont intéressés au domaine de l'éducation parentale et ayant influencé de nombreuses recherches sur les attitudes éducatives et l'adaptation de l'enfant (Schaefer, 1959; Baumrind, 1967; Lautrey, 1973 et Pourtois, 1978), nous avons retenu plus particulièrement les travaux de Schaefer (1959) qui a montré que certaines attitudes éducatives étaient plus favorables à l'éducation des enfants que d'autres. Le modèle théorique circulaire des comportements maternels de Schaefer (1959) présente des relations entre diverses attitudes. Deux axes juxtaposent des attitudes bipolaires : le premier axe est celui de « l'autonomie-contrôle » et le deuxième, celui de « l'amour-hostilité ». Schaefer et Bayley (1963) ont démontré les effets négatifs des pôles « contrôle » et « hostilité » et les effets positifs des pôles « autonomie » et « amour » dans l'adaptation sociale des enfants. Selon plusieurs chercheurs, Brophy (1970) et Martin (1975), les mères de classes moyennes ont des attitudes éducatives plus permissives que celles provenant de classes défavorisées. Ce constat est appuyé par Lézine (1974), pour qui les attitudes éducatives des parents varient selon leur statut socio-économique.

Les valeurs éducatives représentent un concept plus ambigu, car il est souvent utilisé dans différents contextes. Selon Rokeach (1973, p.5) : « Une valeur est une croyance durable à l'effet qu'un mode d'existence est personnellement ou socialement préférable à son opposé ». Comme Gauthier (1984) pour les attitudes, Perron (1981), pour les valeurs, a analysé le concept sous trois dimensions : cognitive, affective et conative. La dimension cognitive s'accorde au terme « valeur » comme l'ensemble d'idées à caractère normatif résultant d'expériences déjà vécues par l'individu et servant à comprendre et analyser son environnement. La dimension affective cherche à classer les valeurs selon des caractères de désirabilité et de

préséance. La dimension conative fait en sorte que les valeurs agissent comme variables médiatrices aux pratiques, orientant l'action des individus. Le concept de valeurs dans un contexte d'éducation est décrit par Perron et Boulard (1981, p.3) comme : « une conception explicite du degré d'importance qu'un individu accorde à des modalités d'être et d'agir propre à ses environnements éducatifs ». D'après Luster (1986) et Luster, Rhodes et Haas (1989), les valeurs éducatives agiraient comme médiatrices de la relation entre le statut socio-économique, les attitudes et les pratiques.

Les pratiques éducatives des parents se réfèrent quant à eux, aux comportements d'un parent qui interagit avec son enfant (Rouzier, 1986), soit le « savoir-faire ». Sigel (1983) précise que les comportements éducatifs incluent autant les composantes verbales que non-verbales.

D'après Pourtois et Desmet (2000), les parents utilisent des savoirs et les actualisent dans des pratiques. Celles-ci influencent la socialisation de l'enfant qui se construit à partir de ce que lui présentent ses parents mais aussi par ce que l'enfant leur renvoie. Son éducation se bâtit au sein d'un échange entre les parents et les enfants. Bon nombre de stratégies éducatives peuvent être utilisées par les parents, mais celles-ci peuvent avoir des effets différents sur les enfants.

Cependant, de nombreux travaux ont permis d'identifier des pratiques éducatives favorables au développement de l'enfant. Ainsi, White et Watts (1973) expliquent les différences dans le développement d'enfants d'âge préscolaire par les comportements maternels.

Rouzier (1986), à partir de plusieurs études (Hess et Shipman, 1968; White et Watts, 1973 et Pourtois, 1979), classe les pratiques éducatives sous l'axe « limitation-élaboration ». Le pôle « limitation » regroupe les pratiques nuisant au développement de l'enfant tandis que le pôle « élaboration » représente les pratiques favorables au

développement de celui-ci. Ces recherches ont été réalisées dans un contexte développemental où les enfants étaient d'âge préscolaire mais nous pouvons inférer que ces pratiques plus favorables suggèrent, quoique adaptées à l'âge de l'enfant, une continuité dans le même sens à la période de l'adolescence. De plus, les parents doivent maintenir un consensus sur l'éducation des enfants et ainsi, avoir des pratiques communes pour qu'elles soient cohérentes et efficaces.

Les études sur les compétences éducatives, dégagent différents styles parentaux.

Pour Deslandes et Potvin (1998, p.9) : « le style parental réfère au patron général d'éducation qui caractérise les comportements des parents à l'égard de leur enfant ».

Baumrind (1967, 1971, 1973) a étudié quatre aspects du fonctionnement de la famille soient, l'encadrement attentif et chaleureux, la fermeté et clarté de la discipline, les exigences quant au niveau de maturité et la qualité de la communication entre les parents et l'enfant. Elle a proposé trois modèles ou styles d'éducation :

- le style « permissif », empreint d'affection, mais avec très peu d'exigences et de discipline et un faible niveau de communication;
- le style « autoritaire », exigeant beaucoup de l'enfant, avec une forte discipline, mais peu d'affection et peu de communication;
- le style « démocratique », empreint d'affection, mais accompagné d'exigences, de discipline et d'une communication claire.

Maccoby et Martin (1983) ont intégré un quatrième style :

- le style « désengagé » où le parent, dépassé par ses propres problèmes, laisse l'enfant livré à lui-même.

Chacun de ces styles aurait différents effets chez les enfants. Le style « démocratique » serait associé aux effets les plus positifs. Selon certains auteurs

(Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts et Fraleigh, 1987; Steinberg, Elmen et Mounts, 1989), les enfants éduqués selon un style « démocratique », auraient une meilleure estime de soi, adopteraient des comportements adéquats et altruistes, seraient plus autonomes et obtiendraient de meilleurs résultats scolaires alors que le style « désengagé » créerait le plus de dommages chez leurs enfants. Les recherches sur le style « démocratique » ont montré qu'il est possible pour les parents d'être à la fois fermes et affectueux et que les enfants répondent positivement à cette combinaison. Selon Baumrind (1968, 1973), les compétences instrumentales des jeunes enfants (responsabilité sociale, autonomie, désir de réussir, etc..) seraient fortement associées aux pratiques éducatives parentales.

Comme l'écrivent Pourtois (1979), Perrenoud et Montandon (1987) ou Kellerhals et Montandon (1991), les pratiques, les attitudes et les valeurs éducatives des parents exercent une influence sur l'adaptation sociale et scolaire de l'enfant. Les parents, avec leurs connaissances, attitudes et valeurs éduquent leurs enfants avec leurs stratégies propres. Selon la perception qu'ils ont de leur propre valeur en tant qu'éducateurs, ils développent leur sentiment de compétence éducative.

Comme l'explique Trudelle (1992), le terme « sentiment de compétence éducative parentale » peut se substituer au terme « estime de soi parentale ». L'estime de soi revêt une composante affective du « soi » global, représentant le sentiment éprouvé à la perception que nous avons de nous-mêmes.

Selon Veroff et Feld (1970), le vécu professionnel, le mariage ou l'union de fait et l'éducation des enfants sont les principaux rôles que la majorité des adultes auront à rencontrer. L'estime de soi de l'adulte sera essentiellement liée à ces rôles.

Le concept de soi parental, du point de vue phénoménologique, se forge d'après l'histoire interne du parent en ce qui concerne les aspects touchant l'éducation de l'enfant. Un amalgame d'attitudes, de sentiments, d'attentes, d'expériences, de

conflits et de croyances provenant du passé et du présent se fondent pour construire chez le parent une image de soi comme parent. Tout comme l'estime de soi générale, l'estime de soi parentale se forme par les perceptions que la personne a de sa valeur et ce sentiment de sa valeur est fortement lié aux perceptions et interactions des personnes qui lui sont significatives (L'Écuyer, 1978). Plusieurs auteurs (Newberger, 1980; Main et Goldwin, 1984) considèrent que des processus cognitifs et affectifs sont impliqués dans le concept de soi parental. Selon Mash et Johnston (1983), le sentiment de compétence éducative parentale se compose de deux dimensions, soit le sentiment d'efficacité et celui de satisfaction. Le sentiment d'efficacité réfère au degré d'aptitude et aux habiletés à résoudre des problèmes reliés à l'éducation des enfants. Il infère une dimension instrumentale (externe) au sentiment de compétence (Johnston et Mash, 1989). Le sentiment de satisfaction correspond au degré de motivation, de frustration ou d'anxiété des parents face à leur rôle d'éducateurs, faisant appel alors, à la dimension affective (interne) du sentiment de compétence. Dans la théorie de l'apprentissage social, Bandura (1977, 1982) affirme que la perception de sa propre efficacité influencera la quantité d'efforts qu'un individu déploiera et la persistance à affronter les difficultés qu'il rencontrera. Ainsi, la perception de lui-même guidera, en partie, ses comportements. Un faible sentiment d'efficacité entraînera une démotivation et un manque de persévérance. Il s'en suivra une baisse du degré de satisfaction de son rôle. Par contre un sentiment d'efficacité trop élevé entraînerait autant d'effets négatifs qu'une dévalorisation de l'estime de soi parentale.

Dans l'étude de Trudelle (1992), celui-ci souligne que le sentiment de compétence serait davantage relié aux connaissances et aux pratiques qu'aux attitudes éducatives parentales. Il conclut que les pratiques éducatives des parents favorisant l'autonomie ou ayant un style parental « démocratique » ont tendance à être associées à un sentiment de compétence éducative parentale élevé. Le sentiment de compétence éducative serait donc plus fortement lié au savoir-faire qu'au savoir-être parental.

Les connaissances sur l'éducation des enfants acquises par les parents ainsi que les attitudes et les pratiques éducatives de ceux-ci s'élaborent à partir de l'éducation qu'ils ont reçue, de leurs valeurs et de leurs expériences de vie. Ces variables sont liées au sentiment de compétence éducative que peut ressentir les parents envers leurs enfants. Celles-ci constituent le style parental. Ce style est appelé à évoluer avec l'entrée de l'adolescence. La compétence éducative des parents est sollicitée afin d'acquérir de nouvelles connaissances et d'ajuster leurs attitudes et pratiques éducatives selon le développement de leur enfant devenu adolescent.

La compétence éducative des parents peut être affectée par plusieurs variables. Certains parents pourront avoir plus de difficultés que d'autres durant le cycle de l'adolescence, particulièrement les parents ayant un style éducatif inapproprié.

2.1.3 Variables pouvant affecter la compétence éducative parentale

La recherche a montré que de nombreuses variables de différents ordres peuvent avoir des influences sur les compétences éducatives parentales. Le modèle écosystémique de parentage de Terrisse (1996), représenté à la figure 1, inspiré des modèles de Belsky (1984) et de Bronfenbrenner (1979), fait état de plusieurs facteurs influençant, d'une part, la compétence parentale et, d'autre part, le développement social de l'adolescent. Il présente le comportement éducatif parental en tenant compte de plusieurs facteurs ayant une influence bidirectionnelle directe ou indirecte, positive ou négative sur celui-ci. La personnalité des parents, leurs valeurs, attitudes, sentiment de compétence, critères d'attributions, comportements éducatifs et les caractéristiques de l'adolescent figurent comme variables influentes du microsystème. D'autres variables des méso-, exo- et macro-systèmes exercent leurs influences sur ce système (la satisfaction au travail, la relation entre conjoints, le réseau social, etc...). Pour notre étude, nous avons retenu deux variables essentielles : le genre des parents et leur statut socio-économique.

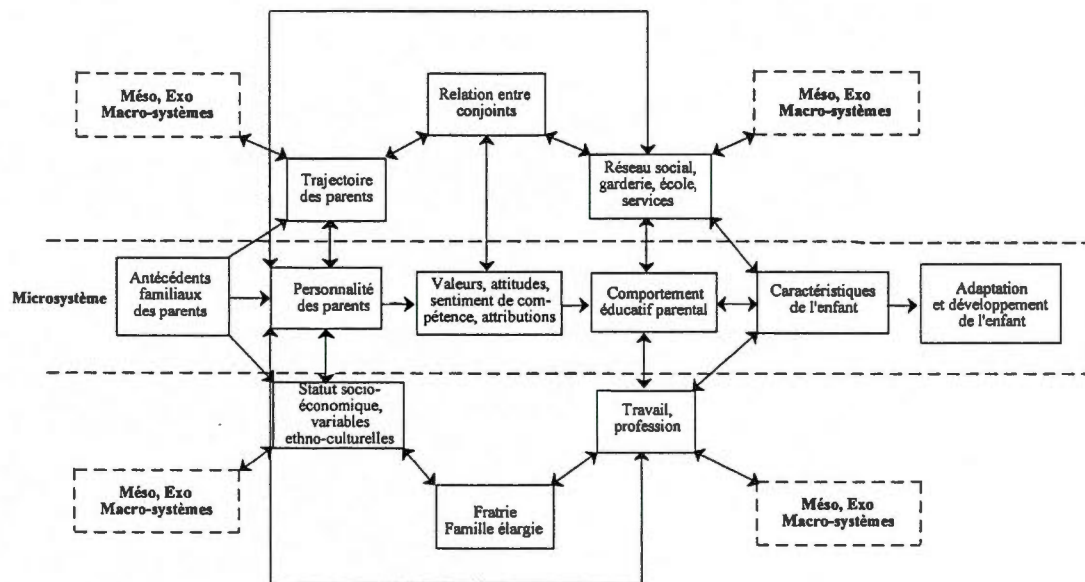


Figure 1. Le modèles écosystémique de parentage (Terrisse, 1996)

2.1.3.1 Le genre

Une étude menée auprès de 150 familles américaines (Vijatrasil, 1980) a conclu que les attitudes des parents diffèrent selon leur sexe : les mères seraient plus démocratiques et les pères plus autoritaires. Des constats similaires ont été faits dans de nombreuses recherches (Dunn, 1981; Lamb, 1981; Power, 1981; Horowitz, 1987). Les rôles de la mère et du père seront tout aussi importants, mais ils sont différents et complémentaires. Toutefois, l'étude de Trudelle (1992), montre que pour l'ensemble des variables étudiées (sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives), les résultats n'offrent aucune différence significative selon les sexes des parents. Cependant, selon une analyse de régression, les pères d'enfants d'âge préscolaire qui ont des garçons se sentiraient plus satisfaits dans leur rôle éducatif que les pères ayant des filles.

2.1.3.2 Le statut socio-économique

Les recherches ont montré que les familles de milieu socio-économiquement faible avaient des pratiques éducatives plus rigides que les autres familles venant de milieu plus aisé (McLyod et Wilson, 1990). Ceux-ci ont constaté que, de façon statistiquement significative, les mères de milieu socio-économiquement faible éprouvent plus de détresse psychologique que les autres, ce qui suscite des effets négatifs sur leurs pratiques éducatives. Hess et Shipman (1968) ont démontré que les mères de milieu favorisé utilisent des démonstrations pour se faire comprendre en sollicitant le raisonnement, alors que les mères de milieu défavorisé font référence aux normes et à l'autorité pour donner des explications. Lemasters (1974), ayant identifié plusieurs facteurs sociaux influençant les attitudes éducatives des parents observe que les valeurs et les moyens diffèrent dans l'éducation des enfants selon les différentes classes sociales des parents. L'étude de McLeod et Shanahan (1993) sur la pauvreté et la durée de la pauvreté des mères, mises en relation avec leurs comportements éducatifs et la santé mentale de leurs enfants, montre que les mères vivant dans la pauvreté depuis moins d'un an, donnent plus de corrections physiques et sont significativement moins réceptives aux besoins de leurs enfants que les mères provenant de milieux plus aisés. Cependant, les mères qui vivent dans la pauvreté depuis longtemps donnent moins de punitions physiques mais sont aussi peu réceptives que les précédentes. Dans l'étude de Lam (1997) auprès de 181 adolescents, les résultats sont identiques et montrent une différence significative entre les pratiques éducatives des parents de différents milieux. Les adolescents de familles ayant un statut socio-économique élevé, comparativement aux adolescents de milieu socio-économique faible, rapportent que leurs parents sont plus encadrants, chaleureux, respectueux et tolérants que les seconds.

Plusieurs chercheurs (Forest, 1972; Blishen, 1987 et Langlois, 1990) ont dégagé un consensus sur la définition du statut socio-économique (SSE) d'une famille. Selon eux, les variables qui le définissent globalement sont : la profession (prestige de celle-

ci) du père (ou du chef de la famille), le revenu, le statut familial (mono ou biparentalité) ainsi que le niveau de scolarité de la mère et le lieu de résidence. Plusieurs recherches tendent cependant à préciser que ces variables servent à établir le SSE d'une famille mais que celles-ci ne permettent pas nécessairement d'établir un indice de vulnérabilité des familles. Certaines recherches (Sroufe, 1997; Laught, Esser et Schmidt, 1998) montrent que les variables de scolarité et de qualité de soins précoces (« *Child Rearing Practices* ») liées à la mère, peuvent jouer un grand rôle dans les facteurs de protection chez l'enfant de milieu défavorisé. La vulnérabilité des familles ne peut donc reposer que sur le statut socio-économique.

2.1.4 Les besoins de soutien à la parentalité à la période de l'adolescence

La période de l'adolescence peut susciter un besoin d'ajustement des compétences parentales et les parents devront apprendre à se comporter différemment selon les besoins de leur adolescent. Ils devront donc acquérir des connaissances et développer des attitudes favorisant l'autonomie de leur enfant, en lien avec leurs valeurs éducatives.

Selon le *Grand Dictionnaire de la Psychologie* (Bloch, 1999, p. 25), l'adolescence est une :

Période de développement au cours de laquelle s'opère le passage de l'enfance à l'âge adulte. La période de l'adolescence est marquée par la convergence de trois faits fondamentaux : [...] -vive accélération de la croissance, dont la poussée staturale est l'un des signes les plus frappants; - importance des changements qui se produisent et qui intéressent l'ensemble de l'organisme et de la personne; - grande variabilité interindividuelle (vécu différent d'un enfant à l'autre) [...] et grande variabilité intra-individuelle (chez le même individu, les changements ne surviennent pas au même moment et au même rythme dans tous les secteurs de développement : physique, intellectuel et socio-affectif).

Pour Bee (1997), la période de l'adolescence est relativement vague et, si nous incluons les processus physiques induits par la puberté, nous pourrions dire que

l'adolescence débute à peu près vers 12 ans (surtout chez les filles). Cependant, il conviendrait mieux de la concevoir comme une période de transition dans laquelle l'enfant connaît d'importantes transformations sur les plans physique, mental et émotionnel avant de devenir un adulte. Malgré tous les mythes qui entourent l'adolescence, celle-ci est, le plus souvent, vécue de façon positive par la majorité des adolescents (Claes, 1995). Les relations sociales prendront une plus grande place et des variations s'opéreront dans ses relations familiales. Bien qu'il y ait une augmentation de conflits entre l'adolescent et ses parents (Paikoff et Brooks-Gunn, 1991), ceci n'affecte en rien son attachement à ses parents, qui demeurent importants pour lui assurer la sécurité (Hunter et Youniss, 1982).

Bien qu'ils ne représentent pas la normalité, nous ne pouvons pas passer sous silence la possibilité de comportements déviants. Les problèmes les plus courants chez l'adolescent sont la dépression et la délinquance juvénile. Au Québec, la prévalence du trouble dépressif chez les adolescents correspondrait à 0,9% et à 5,9% pour les adolescentes (12-14 ans) (Valla, Breton, Bergeron, Gaudet, Berthiaume, St-Georges, Daveluy, Tremblay, Lambert, Houde et Lépine, 1994) et le DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2003) mentionne une prévalence du trouble des conduites variant de 6 et 16% chez les garçons et de 2 à 9% chez les filles. Selon Kazdin (1993), c'est le motif de consultation le plus fréquent en pédopsychiatrie et dans les services à la jeunesse.

Les adolescents ont un défi à relever : acquérir leur autonomie en maintenant leurs liens d'attachement avec les parents (Bee, 1997).

Certains d'entre eux peuvent vivre difficilement ce paradoxe et glisser vers la délinquance. L'adolescent redéfinit sa place au sein de sa famille en acquérant un nouveau pouvoir d'action et de décision, ce qui peut engendrer des difficultés pour lui-même et pour ses parents. Il s'agit d'une période où les parents peuvent particulièrement être aidés pour ajuster leurs compétences aux nouveaux besoins

éducatifs de leur enfant. Certains parents se questionnent sur leurs approches éducatives avec leurs adolescents et sentent le besoin d'être renforcés et appuyés dans leur démarche éducative. Ils ont alors besoin de soutien ou d'information quant aux stratégies éducatives à utiliser. L'éducation parentale, par le biais de programmes, offre à ceux-ci la possibilité de combler ce besoin de soutien à la parentalité.

Selon Pourtois (1984), l'éducation parentale en vue d'un soutien à la parentalité se justifie pour un ensemble de raisons :

- de nombreux parents ont le désir d'être informés sur le développement de leurs enfants et sur leur rôle en tant qu'éducateurs;
- les recherches ont été assez productives pour générer assez de données pour apporter un soutien en matière d'éducation parentale;
- les parents impliqués dans l'éducation de leurs enfants, enrichissent leurs relations interpersonnelles au sein de la communauté;
- l'implication des parents amplifie les résultats qui auraient été obtenus en n'intervenant qu'auprès de l'enfant seulement;
- l'éducation parentale favorise l'autonomie, enrichit la personnalité et encourage la maturité en développant les responsabilités sociales;
- les parents deviennent des partenaires essentiels lorsque l'enfant manifeste des difficultés quelconques;
- les recherches montrent que l'efficacité de l'éducation parentale se reflète dans la vie scolaire de l'enfant.

Terrisse (1998) définit l'éducation parentale comme un ensemble d'interventions permettant aux parents d'encourager des comportements jugés positifs et de réduire des comportements jugés négatifs chez les enfants et adolescents. Il écrit que « l'éducation parentale est une action éducative qui s'exerce auprès des formateurs que sont les parents » (p. 2), le but de cette action étant de les aider dans l'actualisation de leurs ressources éducatives, tout en développant leur

sentiment de compétence éducative. De plus, l'éducation parentale contribue à leur permettre d'organiser et d'utiliser les ressources éducatives dans leur environnement.

D'après Lamb et Lamb (1978, p. 14), l'éducation parentale est « une tentative formelle d'accroître la conscience des parents et l'utilisation des aptitudes parentales ».

L'éducation parentale peut prendre la forme de différents programmes ayant pour but d'aider les parents à actualiser leurs compétences éducatives. Dans le paragraphe suivant, nous préciserons la nature de ces programmes.

2.2 L'ÉDUCATION PARENTALE ET LES PROGRAMMES DE SOUTIEN À LA PARENTALITÉ

Les programmes de soutien à la parentalité apparaissent avec l'éducation parentale. Selon Isambert (1960), celle-ci fait son apparition au début du XX^{ème} siècle alors qu'il y avait une prise de conscience que la famille pouvait être importante pour l'épanouissement de l'individu et tout aussi essentielle dans le processus de prévention de la délinquance et de divers problèmes.

2.2.1 Le soutien à la parentalité

À ses débuts, l'éducation parentale était l'apanage des experts et les parents recevaient de l'information sans interagir avec eux. Aujourd'hui, elle a une visée égalitaire face à la participation des parents au sein de leur projet éducatif (Barras, Pourtois et Terrisse, 2005). Selon Pourtois et *al.* (2005), le concept d'éducation parentale inclut la notion d'intervention auprès des parents pour favoriser chez eux une prise de conscience de l'existence des conditions plus favorables que d'autres au développement et apprentissages de leurs enfants, tout en respectant leurs valeurs. Elle s'intéresse aux attitudes, aux pratiques et aux conditions reliées à l'éducation

dans la famille afin de soutenir les parents dans l'organisation de celles-ci. Quand au soutien parental c'est,

... l'ensemble des interventions, émanant du réseau social et des organisations à caractère social, communautaire et éducatif, destinées à aider les parents dans la réalisation de leur projet éducatif. Il a pour but, en particulier, de les aider à mieux gérer leur problématique personnelle, à mieux organiser leurs ressources et à leur rendre accessibles les services dont ils ont besoin (Terrisse, 1998, p. 2).

Les auteurs de programmes de soutien à la parentalité (Robinson, 1977; Terrisse et Boutin, 1983; Pourtois, 1989; Gordon, 1995, Gordon, Gylys et Segal, 1998) ne prétendent pas détenir des recettes miracles, mais postulent que certaines interventions peuvent être bénéfiques. Terrisse (1998) a développé une taxonomie des objectifs d'éducation et de soutien parentaux (TOESP) dans le cadre de l'approche écologique d'intervention professionnelle auprès de la famille (Bronfenbrenner, 1979). Cette taxonomie vise trois composantes, soit la composante cognitive qui représente l'acquisition de connaissances, la composante socioaffective qui englobe les attitudes, les émotions, les sentiments, l'estime de soi, les relations interpersonnelles et finalement la composante comportementale qui inclut l'apprentissage des pratiques. La démarche de soutien parental vise l'autodétermination (*enabling*) (Dunst, Trivette et Deal, 1988). Elle consiste à accompagner les parents dans la gestion de leur action éducative afin qu'ils soient en mesure de se donner des objectifs, de préciser leurs rôles, leurs attentes et d'actualiser leurs décisions éducatives pour le mieux-être de leur enfant. La TOESP définit aussi le concept d'appropriation (*empowerment*) de connaissances et de compétences (Dunst, Trivette et Deal, 1988). Ce concept vise à renforcer le sentiment de confiance en leurs habiletés. Celles-ci sont reconnues comme essentielles par les intervenants, ce qui établit une relation de réciprocité et de coopération en tenant compte de l'expertise éducative des parents. Le soutien parental favorise aussi l'insertion des

parents (Cochran et Brassard, 1979) dans le réseau social afin qu'ils puissent échanger avec d'autres parents et ainsi s'entraider dans leur projet éducatif.

2.2.2 Les différentes formes de programme de soutien à la parentalité

De nombreux programmes d'éducation parentale ont été conçus et expérimentés. Selon Pourtois (1989), la naissance du courant de pédagogie compensatoire des années 1960 a fait émerger le développement de la formation parentale en corollaire à des projets comme « *Head-Start* » aux États-Unis (Bissell, 1971), qui visait le développement des enfants d'âge préscolaire en faisant participer leur famille à des activités éducatives.

Le projet « *Mandala* » de Robinson (1977) comportait, quant à lui, un système d'apprentissage d'habiletés éducatives destiné aux adultes à l'aide de jeux de simulation. Ce programme visait à rendre plus efficaces les interrelations de parents, de futurs parents, de grands-parents, d'étudiants, etc...

Au Québec, le « *Programme d'éducation familiale (PEF)* » (Terrisse et Pineault, 1989) a été expérimenté en 1985. Il était destiné aux parents de milieu socio-économique faible et visait à les aider à développer des attitudes et des pratiques éducatives propices au développement de leurs enfants (comportements, expression des sentiments, éducation psycho-motrice, langage et raisonnement). Ce programme a été développé conjointement avec un programme d'intervention présentant des activités à la maison (*PAM*) afin de soutenir les parents dans l'éducation des enfants et de développer chez eux des habiletés éducatives (Terrisse, Dansereau, Leclerc et Levac, 1988).

D'autres programmes se présentent différemment : par l'intervention d'une éducatrice à domicile, par des appels téléphoniques, des groupes de rencontre entre parents, etc... Pour Prévôt et Pithon (1999), les programmes d'éducation parentale

proposent aux parents des façons de résoudre des problèmes qui peuvent survenir dans l'environnement familial et des procédures d'apprentissage utilisant des compétences sociales qui permettent, avec l'aide d'un professionnel, de modifier ou de renforcer des conduites éducatives. Ce type de programme encourage la responsabilisation éducative des parents afin de les inciter à trouver eux-mêmes les solutions aux problèmes qu'ils rencontrent.

Les sources théoriques des programmes sont diversifiées. Barras, Pourtois et Terrisse (2005) retiennent quatre principales approches :

- le modèle cognitiviste qui amène les parents à se considérer comme les principaux responsables du développement de leurs enfants. Le projet « *Perry Preschool Project* » (Schweinhart et Weikart, 1988), se référant à la théorie du développement de Piaget, s'en inspire;
- le modèle behavioriste qui tend à modifier les comportements éducatifs des parents par l'acquisition de nouvelles pratiques plus adéquates ou efficaces, comme dans le projet « *Direct Instruction Program* » (Engelmann, 1999);
- le modèle humaniste étroitement lié au courant rogerien (Rogers, 2003) a inspiré, entre autres, le programme « *Peabody* » (Folio et Fewell, 2000);
- le modèle systémique, qui est associé à divers modèles théoriques puisqu'il permet d'examiner la situation familiale en regard à tous les systèmes la composant. Le « *Programme d'éducation préscolaire familiale (PEPF)* » (Terrisse et Boutin, 1985) s'inscrit dans ce courant.

Pour Wolery (1979), les programmes combinent la plupart du temps plusieurs approches et différents objectifs. Ils ont pour objectif d'apporter un soutien aux parents selon les diverses problématiques qu'ils peuvent vivre ou s'orientent vers la prévention et/ou l'épanouissement et le développement des personnes.

Barras, Pourtois et Terrisse (2005) énoncent quelques lignes directrices sous-jacentes aux programmes : la famille, avec tous ses membres, doit être considérée comme le maître d'œuvre du développement de l'enfant; les programmes doivent intégrer les participants dans un rôle actif plutôt que de les confiner à recevoir de l'information, sans interaction de leur part; ils doivent s'ouvrir au multiculturalisme et ne pas imposer d'idéologies; ils doivent se fonder sur les besoins des familles et s'adapter à la spécificité des individus en ayant un cadre souple.

Les programmes peuvent être, soit collectifs ou individuels. Les programmes de soutien à la parentalité actuels sont offerts par différents organismes sociaux, scolaires ou communautaires (au Québec, les Centres de santé et de services sociaux (CSSS), les Centres de la petite enfance (CPE), les commissions scolaires, les organismes communautaires et les associations de parents). La plupart s'adressent principalement à des populations ciblées comme « à risque » ou ayant des besoins spécifiques.

2.2.2.1 *Les programmes collectifs*

D'après Pithon et Terrisse (1995), les programmes collectifs se présentent sous différentes formes.

- Les *groupes d'information* comme dans le cas de cours ou de conférences où les parents peuvent acquérir des connaissances et peuvent réfléchir sur la mise en application de celles-ci dans leur quotidien. Dans ces programmes, ce sont essentiellement des composantes cognitives qui sont visées. Des intervenants donnent de l'information sur le développement de l'enfant et sur des stratégies éducatives.
- Les *groupes de discussion*, coordonnés par un animateur, qui suscite des échanges entre les parents sur leur vécu, leurs attentes et pratiques éducatives, faisant alors surtout appel à la composante socio-affective.
- Les *groupes de formation* qui utilisent diverses techniques (résolution de

problèmes, jeux de rôle, démonstrations, modelage, etc...) pour favoriser l'apprentissage de pratiques éducatives. Les parents font ainsi des apprentissages aux habiletés éducatives par le biais d'exercices qu'ils peuvent appliquer à la maison. Ces groupes de formation font appel aux composantes socio-affectives, cognitives et comportementales. Selon plusieurs chercheurs (Goodson et Hess, 1975; Love, 1976; Halpern, 1984), ce seraient les plus susceptibles d'initier des changements observables dans les attitudes et pratiques parentales.

Plusieurs programmes offrent une formation de groupe. Le programme « *Parents d'aujourd'hui* » (PPA) (Ministère de l'éducation du Québec, 1980) favorise la discussion entre les participants tout en valorisant le rôle parental et en transmettant de l'information sur des pratiques parentales favorables au développement de l'enfant. Il s'inscrit dans deux types de programmes, les programmes en groupe d'information et en groupe de discussion.

Le « *Programme pour les parents d'enfants défiant l'autorité parentale* » (PEPAP) de Cloutier (1999), qui est une adaptation française de la méthode de Barkley (1997), le « *Programme d'éducation préscolaire familiale* » (PEPF) (Terrisse et Boutin, 1985), où les parents se réunissent en groupes de formation et de discussion sur les attitudes et pratiques éducatives; l'« *Incredible Years School-Age BASIC Parent Training Program* (5 à 12 ans) » (Webster-Stratton, 1981) qui utilise des vidéocassettes avec ou sans groupe de discussion et le « *Programme Harmonie* » (Lacharité, Daigneault et Caron, 1995) qui comporte une activité intensive de fin de semaine de formation et de discussion entre les parents et avec les intervenants, sont des programmes collectifs. Nous comparerons ces trois derniers programmes à ceux utilisant un cédérom interactif comme média de formation.

Goodwin et Driscoll (1980) affirment que les programmes d'information ne modifient pas les attitudes éducatives des parents, contrairement aux programmes de

formation qui seraient plus efficaces. Toutefois, d'autres chercheurs, comme Slaughter (1980), remarquent des effets plus positifs chez les mères ayant participé à des programmes de discussion que chez celles ayant adhéré au programme de formation en ce qui concerne les attitudes éducatives, mais c'est l'inverse pour les pratiques éducatives (Terrisse et Dansereau, 1987). Il faut noter que ces recherches ont toutes été effectuées dans le cadre de projets d'intervention précoce et qu'il n'y a pas d'unanimité sur leurs effets.

2.2.2.2 *Les programmes individuels*

Ils consistent généralement en un cycle de rencontres régulières avec un intervenant à la maison ou dans des centres de consultation. L'intervenant qui se déplace à la maison peut observer les interactions dans divers contextes de la vie familiale, faire des mises en situation, implanter des activités avec les membres de la famille. Ces programmes se sont développés au début des projets d'éducation compensatoire. Les plus connus sont : le projet « *Portage* » (Hillard et Shearer, 1976), adapté au Québec sous le nom de « *Projet de recherche et d'intervention à la maison* » (Bouchard, 1985), le « *Florida Parent Education Infant and Toddler Program* » (Gordon et Guinagh, 1977), le projet « *Home Instruction Program for Preschool Youngsters* » (Lombard, 1981) et le « *Mother-Child Home Program* » (Leveinstein, 1977).

Les programmes collectifs sont les plus fréquents, malgré un taux d'attrition élevé (Terrisse, 2005).

Depuis quelques années, les parents peuvent aussi utiliser des supports informatisés, pour participer à des programmes d'éducation parentale. Avec ces nouvelles technologies, ils peuvent réaliser des activités interactives et gérer eux-mêmes leurs apprentissages à domicile, en allant à leur propre rythme, tout en pouvant en discuter avec les autres membres de la famille. Parfois, un intervenant

peut les suivre dans leurs apprentissages, au moyen d'entrevues téléphoniques, par des forums de discussions sur Internet ou par des rencontres.

Ces programmes prennent en compte le fait que les parents actuels ont peu de temps libre et des difficultés à concilier travail, famille et loisirs. Ils doivent donc viser l'efficacité sur une courte période. Les supports informatisés constituent un nouvel instrument facilitant l'accès pour les parents. Un programme de soutien à la parentalité sur cédérom peut offrir un environnement de formation interactif. De plus, les parents ont la possibilité de gérer eux-mêmes leur temps d'utilisation, ce qui minimise l'attrition possible. Il est difficile de recenser dans la littérature scientifique des programmes structurés d'éducation parentale s'adressant aux parents d'adolescents, surtout sous forme de cédérom ou sur des sites. Le programme « *Parenting Wisely* » (*PW*) de Gordon, Gyls et Segal (1998) semble être le premier dans ce domaine. De plus, contrairement aux programmes plus traditionnels, leurs effets n'ont pas encore été suffisamment évalués et comparés à ceux obtenus dans les programmes antérieurs d'un autre type.

2.2.3 Les effets des divers programmes de soutien à la parentalité

Afin de comparer les effets du programme *EPA* avec ceux obtenus dans d'autres études, nous avons retenu deux types de programmes : le premier, du même type, utilisant un média informatique interactif, le deuxième est associé à une forme plus traditionnelle (rencontres de groupe).

2.2.3.1 Les programmes reposant sur un support informatique

Nous avons retenu trois études utilisant le programme *PW* en anglais ou *EPA* en français comme média de formation :

1- Aux États-Unis dans la région des Appalaches, Kacir et Gordon (1999) ont évalué les effets du programme *PW* sur les connaissances éducatives ainsi que sur la possibilité de changement de pratiques éducatives chez 38 mères d'adolescents âgés de 12 à 18 ans dont 27 présentaient des problèmes de comportements sérieux.

Les participants ont été divisés en deux groupes, soit le groupe expérimental d'« entraînement par le biais du programme » et le groupe témoin. Les instructions étant de compléter les neuf situations du programme *PW* et de consulter le manuel d'accompagnement. Les mères ont complété en moyenne le programme en trois sessions d'une heure sur une période de deux semaines. Pour évaluer les hypothèses concernant l'acquisition de connaissances des parents sur les pratiques éducatives, des analyses à mesures répétées ANOVA ont été établies avec les scores obtenus au *Parenting Knowledge Test* (Gordon, 1994), en prenant en considération l'effet d'interaction du traitement (expérimental et témoin) et du temps (pré-intervention, un mois). Les résultats montrent que les mères qui ont expérimenté le programme (prétest $\mu = 24.84$, É.T. = 5.88; après un mois $\mu = 29.37$, É.T. = 5.09) démontraient une acquisition de connaissances sur les pratiques éducatives favorables à la communication et ce, après un mois de suivi, en comparaison avec le groupe « témoin » n'ayant reçu aucune formation (pré-test $\mu = 23.68$, É.T. = 5.11; après un mois $\mu = 23.16$, É.T. = 5.45). L'effet d'interaction du traitement et du temps était significatif ($F(1,36) = 21.22$, $p < .001$).

Dans ce contexte, les résultats de cette étude indiquent que le programme utilisant le cédérom interactif *PW* a été une avenue intéressante pour renforcer les habiletés éducatives des mères participantes. De plus, ces mères ont acquis des connaissances et maintenu leurs acquisitions après un mois.

Les auteurs de cette étude concluent que le programme *PW* peut répondre à des besoins pour des familles considérées comme « à risque », en raison de la possibilité d'une intervention brève (en moyenne trois heures) pour produire des résultats comparables à d'autres programmes plus traditionnels d'entraînement à la parentalité requérant beaucoup plus d'heures de contact (Segal, 1995).

2. Lagges et Gordon (1999) ont également évalué les effets de *PW* sur un groupe cible différent formé d'adolescentes enceintes ou de mères adolescentes ayant des enfants d'âge préscolaire alors que les autres études (Kacir et Gordon, 1999; Woodruff, Gordon et Lobo, 1999) visaient des parents d'adolescents.

L'expérimentation en classe s'est déroulée dans des écoles secondaires aux États-Unis en Ohio. Le but de cette étude était de mesurer l'efficacité du programme *PW* pour l'entraînement aux habiletés parentales. Cinquante mères ont participé (28 pour le groupe expérimental et 22 pour le groupe témoin). Les mesures d'évaluation consistaient à répondre à divers questionnaires en pré-test et post-test (après huit semaines) : le « *Parenting Knowledge Test* » (Gordon, 1994) et le « *Parental Attitudes Questionnaire* » (Gordon, 1999). Les sujets du groupe expérimental répartis en groupes de huit ont visionné des situations et en ont discuté en classe. Le groupe de discussion permettait de guider les participantes pour bien comprendre les habiletés ciblées dans le programme et à les appliquer à des tout-petits. Le programme a été complété en quatre heures (2.5 heures pour le visionnement du cédérom et 1.5 heure pour la discussion). Deux mois après l'expérimentation, les post-tests ont été administrés : le « *Parenting Knowledge Test* », pour mesurer la variable dépendante « connaissances des pratiques éducatives » et le « *Parental Attitudes Questionnaire* », pour mesurer le sentiment de confiance dans leur efficacité éducative. Les résultats aux deux instruments indiquent un effet d'interaction significatif du traitement et du temps pour les deux variables étudiées ($F(3,46) = 14.23, p < .001$), en faveur du groupe expérimental en ce qui a trait à l'acquisition de connaissances des pratiques éducatives favorables et au sentiment de confiance en leur efficacité. Ces résultats sont d'autant plus intéressants qu'ils interviennent deux mois après la fin de l'expérimentation, ce qui suggère une bonne rétention de l'information chez les mères et la possibilité d'utiliser le programme dans un contexte de prévention.

Cette étude n'inclut pas cependant des mesures du changement des pratiques éducatives et il n'est pas possible de conclure que le fait d'utiliser le programme peut

avoir des effets sur le développement de l'enfant ou sur la diminution de la maltraitance.

3. Le programme *EPA* a été utilisé en France par Pithon, Terrisse, Bentiri, Cazorla, Dumons et Fontaine (2005) qui ont évalué ses effets sur plusieurs variables chez des parents «à risque», et bénéficiant d'un suivi par des travailleurs sociaux d'organismes spécialisés (Centre d'hébergement et de réinsertion sociale, (CHRS) et Centre de rééducation et d'insertion professionnelle (CRIP) et par un psychologue en milieu scolaire dans un collège.

Le programme a été aussi utilisé par des parents «non à risque». Les résultats montrent que les parents des deux groupes ont acquis des connaissances leur permettant de modifier leurs pratiques éducatives grâce à cette formation, mais que ce sont les parents «à risque» qui ont le plus progressé entre le début et la fin de la formation. Pour la variable dépendante «sentiment de compétence éducative», les résultats obtenus par les parents «à risque» sont significatifs et montrent que le degré moyen de confiance dans leurs compétences éducatives augmente après l'expérimentation et qu'ils conservent cette confiance dans l'avenir. L'effet du programme sur cette variable n'est cependant pas significatif pour les parents «non à risque», car il n'y a aucun changement entre le début et la fin de l'expérimentation.

En plus des deux études menées aux États-Unis qui ont retenu notre attention et de l'étude de Pithon et *al.* (2005) en France, d'autres études (Gordon et Kacir, 1998; Segal, Gordon, Chen, Kacir et Gylys, 1999; Woodruff, Gordon et Lobo, 1999) ont évalué les effets de ce programme. Le tableau I dresse un aperçu comparatif des modalités de ces recherches (participants, devis expérimental, durée du programme, résultats dans le temps, variables étudiées et modalités d'utilisation). L'étude de Woodruff, Gordon et Lobo (1999), en plus d'obtenir des résultats allant dans le sens des autres études quant à la diminution de problèmes de comportement chez l'enfant six mois après la fin de l'expérimentation, montre que les membres de la famille saisissaient mieux leur rôle au sein de celle-ci, avaient développé des habiletés à mieux résoudre les problèmes et que les mères présentaient moins de symptômes dépressifs.

Tableau I
Comparaison des études basées sur le programme *PW* et *EPA*.

Étude	Participants (n)	Devis expérimental	Post-tests	Modalités d'utilisation	Variables dépendantes étudiées chez les participants	Variables dépendantes étudiées chez les enfants
Kacir et Gordon (1999)	38 mères d'adolescents, ayant des problèmes de comportement sérieux (27)	Groupe expérimental et témoin	Après 1 et 4 mois	Cédérom utilisé en individuel	Connaissances des pratiques éducatives et pratiques éducatives	Comportements des adolescents
Lagges et Gordon (1999)	50 mères adolescentes enceintes ou mères adolescentes (enfants d'âge préscolaire)	Groupe expérimental et témoin	Après 2 mois	En groupe de huit : visionnement du cédérom, animation et discussion	Connaissances des pratiques éducatives; confiance en leur efficacité à utiliser des pratiques éducatives adaptées	
Gordon et Kacir (1998)	60 parents d'adolescents délinquants	Groupe expérimental et témoin	Après 1, 3 et 6 mois	Cédérom utilisé en individuel	Connaissances des pratiques éducatives	Comportements des adolescents
Woodruff, Gordon et Lobo (1999)	80 parents d'adolescents âgés de 9 à 13 ans (familles à risque)	Deux groupes : l'un, utilisant le cédérom et l'autre, le manuel sur les principes d'éducation)	Après 2 et 6 mois	Cédérom utilisé en individuel	Compréhension du rôle à jouer dans la famille; capacité de résolution de problèmes; dépression maternelle	Comportements des adolescents;
Segal et al. (1999)	42 parents d'adolescents de 11 à 18 ans provenant de cliniques externes de santé mentale	Deux groupes expérimentaux Pas de groupe témoin	Après 1 mois	Vidéo-cassette du programme et cédérom utilisé en individuel	Connaissances des habiletés éducatives; degré de satisfaction face au programme	Comportements des adolescents
Pithon et al. (2005)	28 parents d'adolescents « à risque » (14) et « non à risque » (14)	Pas de groupe « témoin »	Après 1 mois	Cédérom utilisé en individuel	Sentiment de compétences éducatives; connaissances des pratiques éducatives; degré de satisfaction face au programme	Comportements des adolescents

Deux autres programmes interactifs ont aussi retenu notre attention : l'« *Online Training pour les parents* » (Hänggi et Eicher, 2006) et le cédérom « *Freiheit in Grenzen* » (Schneewind, 2006). Le premier est un programme de prévention en ligne qui offre aux parents quatre modules d'entraînement : à la gestion du stress individuel (module 1); à une saine communication (module 2); au stress familial (module 3) et à des techniques de résolution des problèmes pouvant être vécus en interaction avec les membres de la famille (module 4). L'évaluation de ce programme a été réalisée en 2003 avec 254 participants qui ont accédé au site Internet. La plupart étaient des femmes mariées entre 25 et 45 ans, dont quarante ont participé avec leur conjoint et possédant un haut niveau de scolarité. Seulement 50% des participants ont suivi tout le programme et participé à toute l'étude. Ils se sont inscrits au programme en cherchant sur des sites ou en l'apprenant de bouche à oreilles. Les résultats obtenus à court terme sont statistiquement significatifs. Il semble que le programme suscite chez les participants une plus grande confiance en leur capacité de mieux contrôler leur stress, mais après six mois, leur confiance et leur satisfaction face à leurs propres comportements de contrôle du stress, surtout pour les techniques de relaxation, diminuent. Cependant, autant pour les résultats à court terme qu'à long terme, les répondants sont plus satisfaits de leur bien-être individuel, physique et familial notant une meilleure communication entre les membres de la famille.

Le second programme allemand, non traduit en d'autres langues (traduction libre du titre : « *Liberté avec des limites* ») offre deux volets, l'un pour les parents de 6 à 12 ans et l'autre pour les parents d'adolescents. Les deux volets ont trois composantes : valoriser l'enfant; avoir des exigences et promouvoir l'indépendance. Cependant, aucun résultat de cette étude n'est disponible puisqu'elle est en cours.

2.2.3.2 Les programmes de forme traditionnelle

Nous avons retenu trois autres programmes de formation n'utilisant pas de technologie informatique : « *Incredible Years School-Age BASIC Parent Training*

Program (5 à 12 ans) » (Webster-Stratton, 1981), le « *Programme Harmonie* » (Lacharité, Daigneault et Caron, 1995) et le « *Programme d'éducation familiale* » (Terrisse et Pineault, 1989). Nous comparerons aussi les effets de ces trois types de programme à ceux utilisant un cédérom interactif comme média de formation :

1. Le « *Incredible Years School-Age BASIC Parent Training Program, BASIC* », pour les enfants de 5 à 12 ans (Webster-Stratton, Kolpacoff et Hollinsworth, 1988) s'inscrit dans une série de petits programmes destinés aux parents, enfants et enseignants. La série de programmes cible une clientèle d'enfants de 2 à 12 ans présentant des problèmes de comportement (ou à risque de développer des problèmes de comportement). Elle peut être utilisée en prévention sélective et en intervention.

Selon, The Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJDP), (Webster-Stratton, 2000), « *The Incredible Years Training Series* » s'intègre dans les meilleures pratiques issues de programmes reconnus par cet organisme. Cette série a été adoptée par plus de 100 agences de services aux jeunes dans quarante-trois états américains.

L'objectif du programme est de prévenir la délinquance, l'usage de drogues et de réduire les comportements violents chez les jeunes. Pour parvenir à cet objectif, le programme *BASIC* est un sous-programme multiculturel de douze semaines qui enseigne des stratégies éducatives aux parents d'enfants âgés de 5 à 12 ans par le biais de vidéocassettes présentant une série de 250 vignettes vidéo, de livres aux parents, de jeux de rôle et d'activités à faire à la maison.

Un groupe de discussion facilite l'intégration des notions vues à la maison. La méthode utilisée consiste à jumeler douze à quatorze parents à un groupe d'intervenants qui collaborent avec eux dans le processus éducatif, en ayant une visée de partenariat. Chaque session de formation est répartie en temps de discussion et de jeux de rôle (60%), de visionnement de vidéocassettes (25%) et d'enseignement proprement dit (15%).

L'étude de Webster-Stratton, Kolpacoff et Hollinsworth (1988) a été menée auprès de parents de 114 enfants âgés de 3 à 8 ans présentant des problèmes de comportement. Ils ont été assignés à l'un des quatre groupes suivants :

- le groupe 1, où les vidéocassettes étaient présentées individuellement;
- le groupe 2, où les vidéocassettes étaient présentées aux parents participant au groupe de discussion selon le protocole prévu par le programme *BASIC*;
- le groupe 3, où les parents participaient seulement à un groupe de discussion, sans présentation particulière, animé par un intervenant qualifié;
- le groupe 4, témoin (liste d'attente).

Le « *Parent Daily Reports* » (*PDR*), (Chamberlain, 1980; Chamberlain et Reid, 1987) a été utilisé pour vérifier l'acquisition de compétences éducatives chez les parents. Les mères des groupes expérimentaux ont acquis plus de comportements prosociaux, n'ont pas utilisé de punitions physiques et ont eu des attitudes plus positives et moins critiques lorsqu'elles interagissent avec leurs enfants. Des résultats similaires ont été observés chez les pères.

Malgré une tendance à privilégier le *BASIC* comme traitement donnant des résultats plus significatifs, il ne faut pas négliger les résultats obtenus par le groupe 1 avec la vidéocassette. Celui-ci n'ayant pas le même potentiel que le *BASIC*, mais prenant moins de ressources pour sensiblement les mêmes résultats, puisque ses effets sont au moins comparables au groupe 3 (discussion). En effet, les résultats suggèrent que les parents motivés et capables d'apprendre à changer leurs comportements et ceux de leurs enfants, bénéficieraient de l'utilisation de la vidéocassette. Après un an, 93,1% des familles ont été sollicitées pour une dernière évaluation et les changements rapportés tout de suite après l'expérimentation ont été maintenus pour les trois groupes expérimentaux (70% des enfants montrant un seuil clinique de troubles de comportement se sont améliorés pour recouvrir le rang de la normalité).

2. Le « *Programme Harmonie* », (Lacharité, Daigneault et Caron, 1995), consistait en une activité intensive de fin de semaine dans une base de plein air pour des parents ayant un enfant d'âge préscolaire. Il visait trois objectifs, soit d'augmenter le sentiment de compétence parentale, de diminuer chez les parents le stress parental et d'assurer un partage équitable des responsabilités parentales entre les conjoints. Les effets de l'intervention ont été examinés à trois mois et six mois après l'expérimentation du programme. L'étude a été menée avec 17 mères accompagnées de leur conjoint ou d'une personne significative et de leur enfant et le groupe témoin comportait 18 mères.

Le contenu du programme *Harmonie* se présentait en deux phases : la première, où les parents et l'enfant recevaient d'abord à domicile la visite d'intervenants qualifiés, assignés à chaque famille afin d'établir un climat de confiance et de vérifier la nature et l'intensité de la problématique et puis avaient une autre rencontre avant la fin de semaine entre les familles et toute l'équipe d'intervenants. La seconde où se déroulait le séjour dans un camp familial. Le programme d'une durée de 25 heures était présenté durant cette fin de semaine. Un chalet était attribué à chacune des familles et des activités psychoéducatives y étaient présentées dans les domaines affectif et social.

Les groupes expérimental et témoin présentaient une forte homogénéité et étaient constitués de huit familles monoparentales et de neuf biparentales ayant un enfant unique (10 garçons et 7 filles, d'âge moyen de 44,8 mois). Pour la comparaison des résultats avec notre étude, nous nous intéresserons à la variable dépendante « sentiment de compétence », évaluée dans cette recherche pour le programme *Harmonie* au moyen du « *Questionnaire d'auto-évaluation de la compétence éducative parentale* », (*QAECEP*) développé par Gibaud-Wallston (1977) et adapté en français par Terrisse et Trudelle (1988). Le *QAECEP* permet de d'évaluer la perception des parents envers leur compétence dans l'exercice de leur rôle de parent. La fidélité du *QAECEP* a été démontré par Johnston et Mash (1989) et par Bellemare (1993), à partir d'un échantillon de mères québécoises.

L'évaluation des effets du programme a été composée de trois évaluations (pré-test, premier post-test à trois mois et deuxième post-test à six mois) pour vérifier l'impact à moyen terme. La formule test-retest avec groupes expérimental et témoin a été utilisée.

Il n'y a aucun effet à court terme (premier post-test) sur le sentiment de compétence parentale des mères. Par contre, pour le second post-test, un effet significatif est observé pour cette même variable ($F(1,32) = 9.0, p < .01$). Cet effet va dans le sens d'une augmentation du sentiment de compétence parentale à la suite de l'intervention. La comparaison entre le groupe des mères ayant participé au « *Programme Harmonie* » et le groupe témoin, permet d'affirmer que les gains obtenus ne sont pas expliqués par le simple passage du temps et confirme des effets sur le sentiment de compétence parentale.

Une dernière étude est aussi analysée pour la comparaison de ses résultats avec les nôtres :

3. Le « *Programme d'éducation familiale* » (PEF) (Terrisse et Pineault, 1989), expérimenté de 1983 à 1985, proposait des sessions destinées aux parents (1984-5; N = 60), père et mère, dont les enfants participaient parallèlement au « *Programme d'intervention précoce* » (PIP) (Terrisse et Boutin, 1983).

L'ensemble de ce programme comportait dix sessions thématiques qui avaient pour but de travailler avec les parents différents aspects du développement de l'enfant et des pratiques éducatives. Chaque thème comportait deux sessions. La première présentait d'abord un document audio-visuel sur la thématique reliée à l'éducation des enfants. À partir de celui-ci, des discussions en sous-groupes puis en grand groupe avaient lieu afin d'élaborer des solutions face aux problèmes éducatifs soulevés dans ce vidéo. Par la suite, une analyse en groupe était réalisée pour faire ressortir les interventions retenues en sous-groupes afin de synthétiser l'ensemble des solutions éducatives dans un fascicule qui était remis aux parents. Le contenu

suggérait d'appliquer les différentes pratiques éducatives face à plusieurs contextes. Afin de consolider les acquis, les parents pouvaient appliquer à la maison ce qu'ils avaient acquis durant cette rencontre. La deuxième session sur le même thème se voulait une évaluation des vécus de chacun en rapport au thème sur l'application de certaines compétences à la maison entre les deux sessions (deux semaines). Pour conclure ce bloc, un invité-ressource faisait un exposé et répondait aux questions en rapport avec le thème. Les résultats de cette recherche font ressortir auprès du groupe expérimental, une mise en évidence de gains significatifs au seuil de 0,05 pour les pratiques éducatives et à une tendance significative de 0,10 pour les attitudes. Les parents auraient donc changé leurs pratiques éducatives après leur participation au programme. Les résultats montrent également des interrelations significatives entre les fréquences de participation et les changements de pratiques et d'attitudes des parents. Ceci montre qu'une participation minimale est nécessaire afin de provoquer un changement dans les compétences éducatives parentales. Une participation sporadique ou insuffisante à des programmes ne serait pas suffisante pour enclencher un processus de changement.

Au chapitre V, nos résultats seront discutés en les comparant avec les résultats de ces études cités qui ne concernent pas toutes des parents d'adolescents. Nous nous proposons d'évaluer les effets du programme *EPA* sur l'acquisition de connaissances des pratiques éducatives et le sentiment de compétence éducative des participants. Dans la section suivante, nous approfondissons les fondements théoriques et le contenu de ce programme.

2.3 LE PROGRAMME « ÊTRE PARENTS AUJOURD'HUI » (EPA)

Dans un contexte où la « *profession* » de parent s'apprend de moins en moins en contexte naturel, certains parents peuvent ressentir le besoin d'être soutenus pour affronter des moments difficiles du développement de leur enfant. Le programme *EPA* ne vise pas à établir un modèle d'éducation familiale qui induirait un dogme et

orienterait les parents vers un modèle unique, mais il propose des méthodes qui ont fait leur preuve auprès de chercheurs et de praticiens pour améliorer la communication et les relations interpersonnelles dans la famille.

2.3.1 Les caractéristiques

Ce programme de formation est proposé sous la forme d'un cédérom interactif, accompagné d'un manuel. C'est une adaptation en français (Pithon et Terrisse, 2003 b) du programme « *Parenting Wisely* » (*PW*) expérimenté aux États-Unis et en Grande-Bretagne depuis quelques années par Gordon, Gyls et Segal (1998) et destiné aux parents d'adolescents âgés de 12 à 16 ans. La validation culturelle a été faite au Québec et dans trois autres pays francophones, la France, la Belgique et la Suisse (Terrisse, Larose, Bédard, Lefebvre et Larivée, 2006). Attendu que le cédérom devait être utilisé dans ces divers pays, le vocabulaire choisi a été le français international.

De nombreux chercheurs (Lautrey, 1973; Palacio-Quintin, 1989; Gordon, 1995; Terrisse, 2006), ont démontré que les difficultés d'adaptation scolaire et sociale des jeunes pourraient provenir en partie de problèmes relationnels au sein de la famille.

Le programme *PW* est à l'origine destiné à une population de parents dits « à risque » (d'après Terrisse et *al.* (2006), les parents « à risque » sont des parents qui, de par les caractéristiques socio-économiques de leur milieu de vie ou de par leurs caractéristiques personnelles, présentent plus de probabilités que la moyenne des parents d'avoir des difficultés d'adaptation et notamment, dans le domaine de leurs pratiques éducatives). Il repose, en partie, sur les travaux de Bandura (1980) et de Patterson (1976) qui considèrent que l'imitation, l'entraînement systématique par le jeu de rôle, le façonnement et l'apprentissage par l'action et l'observation contribuent à développer des compétences éducatives.

Le programme s'appuie sur :

- la résolution de problèmes pouvant être rencontrés par les individus dans leur vie quotidienne;
- l'apprentissage de compétences sociales;
- la modification des comportements dans une perspective logique prenant assise sur l'expérience.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication qui se sont développées depuis une dizaine d'année permettent de faire des apprentissages de façon interactive. Comme les travaux de Webster-Stratton (1992) le montrent, l'usage de films vidéos peuvent aider les parents à changer leurs attitudes et pratiques éducatives. Les connaissances acquises en formation se transfèrent plus facilement dans la vie quotidienne puisque les parents peuvent s'identifier aux parents et à la situation présentés dans le vidéo filmé.

Depuis 1988, Gordon a commencé à utiliser des cassettes vidéos spécialisées en éducation parentale comme outils de « *coaching* » parental auprès de familles ne pouvant pas se déplacer pour participer régulièrement à des réunions. Par la suite, il a continué cette pratique en concevant des outils informatiques. Ceux-ci étant plus attrayants par leur interactivité, ils ont engendré chez les parents plus d'attention et de motivation. De plus, le sentiment de sécurité chez les parents s'en trouve accru parce que cette approche permet de limiter leurs défenses en visionnant le cédérom dans l'intimité de leur foyer, car ils ne se sentent pas jugés par un professionnel ou d'autres parents. Ils peuvent visionner les situations proposées à leur propre rythme et voir d'autres parents interagir avec leurs enfants dans des situations similaires à celles vécues au sein de leur famille. Le cédérom, bien que coûteux à concevoir et à réaliser, a l'avantage de rejoindre un très grand nombre de parents et ne nécessite pas d'autres investissements matériels et humains importants par la suite. Les parents peuvent ainsi bénéficier d'une formation et avoir le contrôle de l'utilisation du programme,

sans avoir à faire garder les enfants ou à demander des congés à leur employeur pour des consultations avec des professionnels. C'est dans cette perspective que se situe le programme *PW*.

Comme Pithon, Terrisse, Gordon, Prévôt et Vallerand (2004) le préconisent, ce programme peut être utilisé soit dans une perspective de prévention, soit dans le cadre d'interventions en situation de crise. Il tend à favoriser autant chez les parents que chez leurs enfants, l'émergence des compétences sociales afin de mieux communiquer entre eux, tout en offrant des moyens pour gérer leurs activités quotidiennes au sein de leur famille. Il peut être utile aux intervenants socio-éducatifs en proposant des moyens d'action pour rejoindre les parents de jeunes en difficulté. Le contenu du programme incite au modelage comportemental et peut susciter chez les parents des échanges de points de vue, engendrant ainsi des effets positifs sur le changement de leurs attitudes et de leurs pratiques éducatives.

2.3.2 Le contenu

Pithon *et al.* (2004) décrivent *EPA* comme un programme d'entraînement à la communication proposant aux parents neuf situations types, souvent vécues dans la majorité des familles (communication, gestion de la discipline et des tâches, suivi scolaire...). Ces situations sont présentées sous forme de courts films qui montrent des situations de conflits pouvant arriver dans la vie quotidienne. En choisissant des solutions et en visionnant les effets des réponses, les parents peuvent découvrir les meilleures solutions à utiliser dans un conflit semblable. Les études de cas permettent de renforcer et de développer les compétences parentales. Pithon et Terrisse (2003 b, p. 67-72) ont identifié 14 compétences concernant l'éducation des adolescents (cf. appendice A) :

1. appliquer une discipline réelle;
2. attribuer des responsabilités dans la maison;
3. avertir les adolescents des conséquences d'un comportement;

4. écouter de façon active;
5. élaborer des contrats éducatifs avec des adolescents;
6. féliciter les adolescents pour leur bonne conduite;
7. formuler des exigences précises;
8. gérer les conflits entre les adolescents et les beaux-parents;
9. montrer l'exemple aux adolescents;
10. récompenser les adolescents;
11. superviser les activités des adolescents;
12. résoudre des problèmes en famille;
13. surveiller la réalisation de travaux scolaires;
14. utiliser le message « JE ».

Ces compétences sont mises en oeuvre à plusieurs reprises et de différentes manières dans les neuf situations présentées.

2.3.3 Les modalités d'utilisation

Il s'agit d'un cédérom interactif. En préambule, les parents peuvent accéder à des indications claires sur la façon d'utiliser le cédérom en observant les différentes icônes à connaître pour cheminer adéquatement vers les options qui s'offrent à eux. Un menu les invite à visualiser globalement l'étendue du programme. La structure du programme est décrite à la figure 2. Après que les parents aient opté pour une étude de cas dans le menu, un film présente une situation de conflit dans une famille, puis ils choisissent la stratégie qu'ils pensent être la meilleure parmi les trois proposées, celle qui, selon eux, devrait être utilisée pour la résolution du conflit présenté et, enfin, ils observent les effets probables de leur choix. Des illustrations filmées montrent des effets pour chacune des réponses possibles. Pour chacune des situations, la solution préconisée est indiquée et les conséquences du choix sont expliquées. Les parents peuvent ainsi faire des liens avec leurs propres pratiques éducatives et évaluer leurs comportements éducatifs. De plus, ils peuvent faire des exercices

d'approfondissement ou accéder à des définitions qui suscitent des réflexions sur divers thèmes liés aux pratiques éducatives (cf. appendice B). Ce cédérom est remis aux parents et ceux-ci peuvent entièrement le régir à domicile. Ils peuvent donc organiser l'ensemble des façons de procéder pour expérimenter le cédérom, comme par exemple, le temps alloué à l'étude du cédérom et les modalités d'utilisation. Le manuel qui l'accompagne complète les informations sur des pratiques éducatives en donnant des exemples, comme des systèmes d'attribution de points ou de contrats éducatifs. Ceux-ci permettent de prévoir des récompenses et des conséquences en fonction des comportements de ceux qui y participent (cf. appendice C).

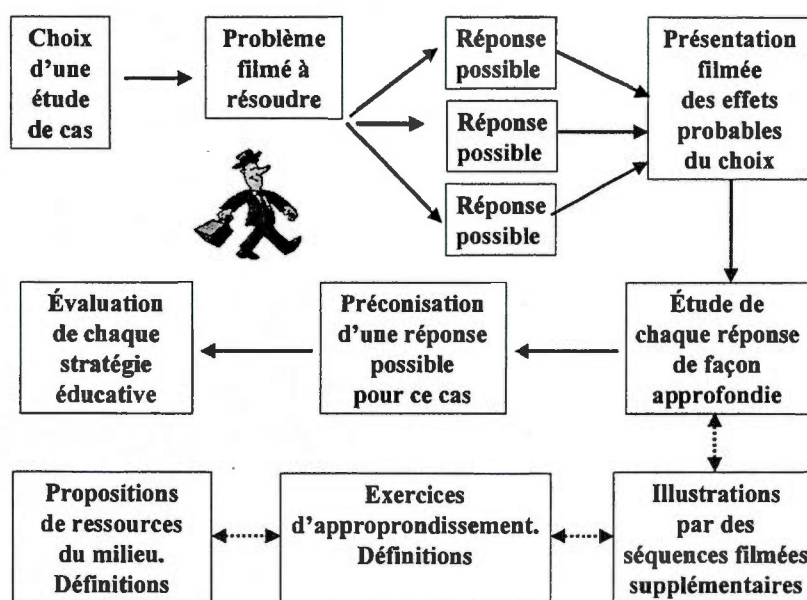


Figure 2. La structure du programme de formation tirée de Terrisse, Labrie et Roy (2004), diapositive n° 8.

À titre d'illustration, nous présentons en appendice D un extrait abrégé de l'une des neuf situations problématiques représentées sur le cédérom et élaborées dans le manuel de Python et Terrisse (2003 b) qui l'accompagne. Le texte du dialogue et les

exemples proposés aux parents sont complets et les films du cédérom sont plus vivants et élaborés que l'extrait rapporté.

2.4 L'ÉVALUATION DIRECTE OU INDIRECTE DES EFFETS DES PROGRAMMES DE SOUTIEN À LA PARENTALITÉ

Les effets des programmes sur les compétences éducatives parentales (connaissances, attitudes et pratiques éducatives) pourraient être évalués directement ou indirectement.

Puisqu'il est difficilement réalisable d'observer les pratiques des parents « *in vivo* », dans leur quotidien, l'évaluation des effets des programmes sur les pratiques éducatives demeure un problème complexe. Toutefois, il est plus facile d'évaluer indirectement leurs effets sur les attitudes, l'acquisition de connaissances, les représentations des parents et leur sentiment de compétence. Pour ce qui est des attitudes, des représentations et du sentiment de compétence, les effets du programme peuvent être évalués de façon qualitative (entretiens, groupes focalisés...) ou quantitative (échelles, questionnaires...). Les connaissances s'évaluent par des techniques ouvertes (courtes questions ouvertes) ou fermées (questionnaires à choix multiples). Les connaissances acquises par les parents, suite à un programme de soutien à la parentalité, n'amènent pas toujours des changements d'attitudes et de pratiques éducatives. Toutefois, le fait d'acquérir des connaissances sur les pratiques éducatives, sensibilise les parents à choisir des pratiques éducatives plus favorables. Les connaissances constituent le point de départ d'une formation d'un programme d'éducation parentale.

Attendu que les pratiques sont difficilement évaluables de façon directe, les techniques d'évaluation font appel à l'auto-évaluation, ce qui peut engendrer le risque que les résultats soient subjectifs et empreints de désirabilité sociale. Bien qu'elles soient coûteuses, des études longitudinales pourraient montrer de façon indirecte les

effets des programmes sur les pratiques éducatives de parents ayant suivi le programme par l'évaluation à long terme de l'adaptation sociale et scolaire de leurs enfants comparée à celle d'enfants dont les parents n'auraient pas suivi de programme.

Il faut tenir compte de plusieurs variables pour évaluer les effets des programmes sur les compétences éducatives. Comme nous l'avons exposé précédemment, le genre des parents et le statut socio-économique ainsi que la relation entre conjoints, le réseau social et de nombreuses autres variables sont déterminantes de certains types de pratiques. De plus, plusieurs recherches (Lazar, Hubbel, Murray, Rosche et Royce, 1977; Evans, 1979; Pourtois, 1979; Schweinhart et Weikart, 1985) ont permis de dégager les six caractéristiques principales d'un programme d'intervention efficace :

- les modèles conceptuels doivent être clairement définis;
- l'intervention doit être structurée et si, nécessaire individualisée;
- la formation des intervenants doit être contrôlée;
- les lieux de l'intervention doivent être propices à la participation (proximité des lieux de résidence des participants);
- l'assiduité (durée, fréquence et modalités de participation) dans l'intervention doit être suffisante pour acquérir des apprentissages;
- l'implication active des parents constitue l'un des éléments les plus marquants pour assurer la réussite et la persistance des effets à long terme.

2.4.1 Les instruments d'évaluation

De nombreux instruments ont été développés et validés pour permettre l'évaluation des effets des programmes sur les compétences parentales, directement ou indirectement. De plus, d'autres instruments ont aussi été développés pour évaluer

des variables indépendantes pouvant influencer leurs apprentissages telles que le statut socio-économique, le degré d'implication des parents à suivre le programme ainsi que les modalités d'utilisation de celui-ci.

2.4.1.1 Évaluation des compétences parentales

Nous avons recensé principalement ceux qui ont été traduits et adaptés en français :

- le « *Home* » (Palacio-Quintin et Lavoie, 1988), traduction et validation québécoise du « *Home Observation for Measurement of the Environment* », *HOME* (Caldwell et Bradley, 1986);
- l'« *Inventaire de stress parental* » (*ISP*), (Lacharité, Éthier et Piché, 1992), adaptation et validation québécoise du « *Parenting Stress Index* » (Abidin, 1990);
- l'« *Inventaire de Lautrey* », (Lautrey, 1980);
- l'« *Échelle des compétences éducatives parentales* » (*ECEP*), de Terrisse et Larose (2000), version révisée et revalidée du « *Questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives parentales* » (*QEAPPEP*), antérieurement élaboré et validé au Québec (Terrisse et Rouzier, 1986).
- Le « *Questionnaire sur les pratiques éducatives parentales* » (*QPEP*), (Pithon et Terrisse, 2003 a), adaptation en français du « *Parenting Knowledge Test* » (*PKT*), de Gordon (1994). Nous avons utilisé ce questionnaire car celui-ci a été aussi utilisé par Gordon (2000) et Pithon *et al.* (2005). Nous pouvons ainsi comparer nos résultats avec ceux obtenus par ces chercheurs. De plus, ce questionnaire cible davantage la compétence éducative étudiée dans ce mémoire, les connaissances des pratiques éducatives.

2.4.1.2 Évaluation du sentiment de compétence parentale

Nous avons recensé :

- Le « *Questionnaire d'auto-évaluation de la compétence éducative parentale* » (QAECEP), (Terrisse et Trudelle, 1988), traduction et validation au niveau du contenu de « *Parenting Sense of Competence Scale* » (Gibaud-Wallston, 1977) mais il n'est validé que pour des parents ayant des enfants d'âge préscolaire.
- Le « *Questionnaire de satisfaction sur le programme* » (QSP) (Pithon et Terrisse, 2003 c). Nous l'avons choisi car il a déjà été utilisé dans la recherche de Pithon et al. (2005) ce qui facilite la comparaison des résultats lors de la discussion.

2.4.1.3 Évaluation des variables indépendantes pouvant influencer les apprentissages des parents : le statut socio-économique des familles, le degré d'implication des parents et les modalités d'utilisation

Nous nous sommes centrés sur deux types d'instruments.

Le statut socio-économique peut être évalué selon trois indices de défavorisation (Terrisse et Lefebvre, 2007) qui sont utilisés par divers organismes au Québec pour évaluer le statut socio-économique des familles : d'abord « l'indice général de faible revenu » (IGFR) basé sur le seuil de faible revenu (SFR); le deuxième, « l'indice global de défavorisation » (IGD) établi par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM, 2003) qui compte une douzaine de variables environnementales, dont entre autres, le revenu, l'emploi et le chômage, la scolarisation des parents et des autres membres de la famille, la structure familiale et qui est utilisé par les commissions scolaires; et, le troisième, « l'indice de milieu socioéconomique » (IMSE), prenant en considération la scolarité de la mère et le taux d'inactivité des deux parents au cours de la dernière année, utilisé par le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS, 1999) pour concevoir la Carte de la

population scolaire du Québec. Pour notre étude, nous avons considéré trois variables pour vérifier l'indice socio-économique soit : le statut familial, la scolarité des parents et le revenu familial. Ces variables ont servi à établir un indice global de défavorisation des familles qui sera précisé au chapitre IV.

Le statut socio-économique des parents est donc identifié dans cette recherche au moyen du « *Questionnaire d'informations sociologiques sur la famille* » (QISF), (Terrisse et Bédard, 2003) version abrégée du « *Questionnaire sur l'environnement familial* » (QEF), (Terrisse et Larose, 1998).

Le degré d'implication des parents et les modalités d'utilisation sont généralement, pour les programmes de style plus traditionnel où les parents participent à des rencontres avec animation, évalués à l'aide d'une grille permettant de noter les présences. Ici, étant donné que le programme consistait à utiliser de façon interactive un cédérom à la maison, nous avons suivi les familles hebdomadairement et nous avons identifié la durée, la fréquence et les modalités d'utilisation à l'aide d'un questionnaire rempli lors des entrevues téléphoniques, le « *Questionnaire de suivi hebdomadaire* » (QSH), (Terrisse et Pithon, 2003).

Les instruments choisis seront davantage explicités au chapitre III.

2.5 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif général de la recherche est d'évaluer les effets du programme de soutien à la parentalité EPA sur les compétences éducatives de parents québécois ayant de jeunes adolescents des deux sexes. Ces effets ont été évalués selon deux sous-objectifs :

1. l'acquisition des connaissances de pratiques éducatives;
2. le sentiment de compétence éducative.

Les analyses secondaires ont été faites en contrôlant pour quatre variables indépendantes, chacune de ces deux compétences éducatives :

1. le genre des participants;
2. le statut socio-économique des participants;
3. le degré d'implication des parents dans le programme;
4. les modalités d'utilisation du cédérom (utilisation de liens pour des informations et exercices supplémentaires; difficultés rencontrées lors de l'utilisation; façon d'utiliser le cédérom : seul(e) ou avec quelqu'un d'autre, discussion avec d'autres personnes).

Dans le chapitre suivant, nous discutons de la méthodologie choisie pour atteindre les objectifs présentés précédemment afin d'évaluer les effets de ce programme.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Notre étude fait partie d'une recherche plus importante, subventionnée par le Conseil de la Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSHC) et le Ministère de l'Emploi, de la Solidarité Sociale et de la Famille (MESSF), s'échelonnant sur trois années (2003-2006), menée par le Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) de l'Université du Québec à Montréal. Cette recherche porte sur l'adaptation culturelle et linguistique, l'implantation, la validation culturelle et l'expérimentation du programme *EPA*. Pour la présente étude, nous avons procédé à l'expérimentation de ce programme en sollicitant la participation des parents d'élèves de première secondaire. Nous voyons dans ce chapitre, comment ont été recrutés les parents pour constituer l'échantillon, la distribution des groupes, comment s'est déroulée l'expérimentation en respectant un devis de recherche et quels instruments ont été choisis pour évaluer les effets du programme sur leur acquisition de connaissances de pratiques éducatives et de leur sentiment de compétence.

3.1 RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Cette expérimentation a été réalisée en collaboration avec la commission scolaire des Laurentides et avec la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. Les écoles secondaires suivantes ont été retenues :

- à la commission scolaire des Laurentides : écoles secondaires Curé-Mercure, A.N. Morin, Sacré-Cœur et Polyvalente des Monts;
- à la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles : écoles secondaires Hubert-Maisonnette, Jean-Jacques Rousseau et Lucille-Teasdale.

Le projet a été présenté aux directions générales des deux commissions scolaires, puis aux directions des écoles. Celles-ci ont accepté de diffuser l'information aux parents d'enfants fréquentant une classe de première secondaire.

Elles ont fait parvenir aux parents une lettre de sollicitation et un formulaire de consentement fournis par les chercheurs (cf. appendice E). De plus, elles s'occupaient du retour des formulaires de consentement des participants et les acheminaient à l'équipe de recherche. Ces invitations à participer au programme ont été envoyées à toutes les familles d'élèves de première secondaire de ces sept écoles, sans cibler de groupes particuliers. Le nombre d'élèves sollicités était de 1453 en classe régulière et de 71 en classe de trouble de comportement (TC) ou en difficulté grave d'apprentissage (DGA) avec difficulté de comportement. Les élèves, en suivi particulier, âgés de 12-13 ans, mais placés en groupe intermédiaire entre la 6^{ème} année et le secondaire ont été inclus dans l'échantillon de départ. Le total de l'échantillon initial se chiffrait à 1524 élèves de première secondaire. Sur ces 1524 familles invitées à participer à l'étude, 100 familles ont donné leur consentement pour participer à la recherche, soit 6,5%. Tous les parents ont été recrutés sur une base volontaire. La confidentialité et l'anonymat ont été respectés (codification des noms). Tous ont eu le droit de se retirer en tout temps du projet. Un certain nombre de familles n'a pas donné suite à leur projet de participation avant ou après les réunions d'information, pour divers motifs (manque de disponibilité ou d'intérêt). L'échantillon a donc été réduit à 60 familles, soit 3,9% des familles invitées au départ.

3.2 DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

Après le recrutement des participants, l'expérimentation s'est déroulée de février 2005 jusqu'en juin de la même année.

3.2.1 Devis expérimental

Les 60 familles ont été réparties de façon aléatoire, en deux groupes égaux pour les séances d'information présentées par l'équipe du GREASS. L'un des deux groupes a été expérimental (groupe 1) et l'autre témoin (groupe 2). Celui-ci a, par la

suite, bénéficié également du programme. L'ensemble de l'expérimentation s'est déroulé sur une période de cinq mois.

À la première étape, après que les parents aient répondu aux questionnaires *QPEP* et *QISF*, le programme *EPA* a été offert au groupe 1, avec un suivi hebdomadaire par entrevues téléphoniques (*QSH*). Pour ce groupe, l'évaluation a été réalisée quatre semaines après la fin du programme, au moyen du questionnaire *QPEP* administré en post-test. Le groupe 2, ayant lui aussi répondu aux questionnaires *QPEP* et *QISF*, n'a bénéficié d'aucun programme pendant ces quatre semaines, mais a répondu de nouveau au *QPEP* en post-test, au même moment que le groupe 1. Par la suite, ce groupe a également participé au programme et bénéficié du même suivi hebdomadaire que le groupe 1. Puis, a répondu de nouveau au *QPEP*, en post-test, après quatre semaines.

Le but de ce schéma expérimental (cf. figure 3), à la première étape, était d'offrir les mêmes conditions aux deux groupes, bénéficiant ou non du programme. À la deuxième étape, pour majorer le nombre de sujets expérimentaux et pour être en accord avec l'éthique de la recherche, nous avons offert au groupe témoin de participer au programme et nous avons évalué ce groupe devenu à son tour expérimental.

	Prétests	Programme	Post-tests	Programme	Post-tests
Gr.1 exp. (n=30)	X	oui	X	...	...
Gr.2 témoin (n=30)					
1 ^{re} étape	X	non	X	...	...
2 ^e étape	...	...	...	oui	X

Figure 3. Le schéma expérimental de projet *EPA*

3.2.2 Procédure

Après qu'elles aient consenti à participer à l'étude, les familles intéressées ont été réparties en deux groupes pour les séances d'information présentées par l'équipe GREASS. Un(e) assistant(e) de recherche téléphonait aux parents ne pouvant pas se rendre à la rencontre d'information pour expliquer le processus de la recherche et leur faisait parvenir une copie du « *power point* » présenté à la séance d'information. L'un des groupes a constitué le groupe-témoin et n'a débuté le programme que lorsque le premier groupe l'a terminé et après avoir passé les post-tests au même moment.

Nous avons proposé aux parents qui n'avaient pas d'ordinateur d'en installer un à leur résidence et de leur prêter pour le temps de l'expérimentation. Sur les 60 familles, huit familles se sont prévaluées de ce service, soit 13% de l'échantillon participant. Le temps alloué à chaque famille pour utiliser le programme *EPA* était de quatre semaines. Ce délai a été également respecté avec le groupe témoin pour la passation des post-tests. Des entrevues téléphoniques hebdomadaires ont été effectuées par des assistant(e)s de recherche du GREASS en tenant compte de la disponibilité des parents. Quelle que soit la durée de l'expérimentation, le délai pour l'envoi des autres questionnaires est demeuré de quatre semaines.

3.2.3 Méthode de cueillette des données

Pour les fins de cette recherche, comme technique de cueillette de données, nous avons retenu trois questionnaires « papier-crayon » à questions fermées et un autre questionnaire comportant des questions fermées et ouvertes. En effet, en plus d'être rapide et efficace, le questionnaire a l'avantage de rejoindre un grand nombre de sujets, tout en protégeant la qualité de l'information reçue. Un grand nombre de recherches utilisant ce genre d'outil, ceci a facilité la comparaison des résultats de notre étude avec ceux des autres recherches ayant employé ces questionnaires lors d'expérimentations avec ces mêmes programmes. Les données recueillies à l'aide des

questionnaires, ont été traités avec le programme *Statistical Package for Social Sciences (SPSS^X)* et l'analyse des résultats a été réalisée à partir de celui-ci.

3.3 INSTRUMENTS UTILISÉS DANS LA RECHERCHE

Tous les instruments mentionnés dans cette section se trouvent à l'appendice E.

1. Le statut socio-économique des familles a été établi grâce au *Questionnaire d'informations sociologiques sur la famille, QISF* (Terrisse et Bédard, 2003), version abrégée du *Questionnaire sur l'environnement familial, QEF* (Terrisse et Larose, 1998). Le *QEF* a fait l'objet de plusieurs validations depuis 1986, la dernière en 1998 (analyses factorielles et analyses en grappes des différentes variables). Ses qualités métrologiques sont satisfaisantes (Terrisse, Larose et Lefebvre, 1998) et il a été utilisé depuis dans différentes recherches. Le *QISF* permet d'identifier différentes caractéristiques de la famille correspondant à des variables distales pouvant influencer les comportements des membres d'une famille, telles que le statut de la famille (bi ou monoparentalité), l'âge, la scolarité, la permanence d'emploi, le revenu familial, le pays d'origine et le milieu de vie.

Le *QISF*, a été choisi dans cette étude puisque le *QEF* est validé au Québec et qu'il permet d'établir un indice socio-économique des familles. Les variables retenues ont été choisies parmi des variables socio-économiques considérées par des organismes publics tels que le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM, 2003). Cet indice sera évalué selon la méthode de calcul, sans pondération qui retient l'indice en fonction du statut familial (monoparentalité), la scolarité des parents et le revenu familial. L'indice non-pondéré nous permet de séparer les parents en trois groupes selon le nombre de facteurs de vulnérabilité déclarés par les sujets (« aucun facteur », « un facteur », « deux facteurs ou plus »). L'un ou l'autre des deux parents peut remplir le *QISF*, toutefois certains items sont

propres à chaque parent. Toutes les familles participantes ont répondu à ce questionnaire au début de l'expérimentation.

2. L'acquisition de connaissances des pratiques éducatives adéquates a été évaluée au moyen du *Questionnaire sur les pratiques éducatives parentales, QPEP* (Pithon et Terrisse, 2003 a). L'utilisation de ce questionnaire nous permet de comparer nos résultats avec ceux obtenus par Kacir et Gordon (1999), Lagges et Gordon (1999) et par Pithon *et al.* (2005). Il a été administré pour évaluer l'évolution de l'acquisition de connaissances concernant les pratiques parentales influençant les relations parents-enfants. Il s'agit d'une traduction en français du *Parenting Knowledge Test, (PKT)* de Gordon (1994). Ce questionnaire n'a pas été revalidé au Québec puisqu'il n'est pas utilisé dans cette recherche dans le but d'établir un diagnostic mais seulement pour évaluer de possibles changements dans les connaissances de pratiques éducatives. Il comporte 20 questions à choix multiples où les parents doivent choisir parmi quatre à cinq réponses possibles. Selon le protocole d'un test à mesures répétées, en l'administrant en pré-test et post-test, le questionnaire permet d'évaluer l'acquisition des connaissances éducatives et la compréhension de situations éducatives, afin de cerner s'il y a eu une évolution vers le style éducatif le plus favorable (Baumrind, 1967, 1971, 1973). Celui-ci a été administré aux parents, avant et après l'expérimentation de quatre semaines.

Pour le groupe témoin, ce questionnaire a été rempli en trois moments :

- quand le groupe expérimental remplissait le questionnaire en pré-test ;
- après quatre semaines sans que lui même ait bénéficié du programme (au même moment que le post-test du groupe expérimental) ;
- après que les parents de ce groupe aient utilisé le cédérom quatre semaines plus tard.

Le questionnaire est administré à la mère et au père séparément. Les questions sont cependant identiques.

3. Le sentiment de compétence éducative ressenti par les parents a été évalué par le *Questionnaire de satisfaction pour les parents (QSP)* (Pithon et Terrisse, 2003 c).

Le but de ce questionnaire est de connaître le niveau de satisfaction des parents sur le programme à la fin de l'expérimentation. Il comporte sept questions qui portent sur la méthode, les situations, les effets et les impressions des deux parents. Toutefois, pour notre étude, nous avons retenu seulement les questions concernant le sentiment de compétence éducative parentale, soit les questions # 4, 5 et 6 portant sur l'évaluation de la confiance en eux-mêmes (échelle de 1 à 7 de « très confiant » à « très peu confiant ») pour gérer les problèmes de comportement de leur(s) enfant(s) et ce, à trois temps d'évaluation. Les parents doivent se positionner sur le degré de confiance en leur compétence qu'ils ressentent avant et après l'expérimentation et dans l'avenir.

4. Par le biais d'entrevues téléphoniques, le *Questionnaire de suivi hebdomadaire, QSH* (Terrisse et Pithon, 2003), destiné à suivre régulièrement le cheminement des parents, a été utilisé pendant l'expérimentation qui a duré en moyenne quatre semaines. Ce protocole comporte des questions concernant l'utilisation du cédérom à la maison (fréquence, durée, modalités, impressions des parents).

Bien que le temps alloué pour l'utilisation du cédérom ait été le même pour tous les parents, certains ont choisi de faire tout le programme en une fin de semaine tandis que d'autres faisaient quelques situations par semaine seulement. Les assistant(e)s de recherche se sont ajusté(e)s à cette réalité et ils (elles) ont fait les entrevues téléphoniques chaque semaine jusqu'à ce que les participants aient cessé le programme (maximum de quatre semaines). Le questionnaire a été analysé selon :

- l'impression des répondants sur leur acquisition de connaissances : question # 9 (« Avez-vous l'impression d'avoir acquis ou amélioré des connaissances grâce au cédérom? Veuillez les indiquer »);
- l'implication des parents : questions # 1 et 2 (1. « Durant cette semaine, combien de situations avez-vous étudiées? » 2. « Durant cette semaine, pendant combien de temps en tout avez-vous utilisé le cédérom? »). Ceci permet d'établir pour chaque participant la durée allouée au programme, le nombre de situations étudiées et de catégoriser les parents selon leur degré d'implication dans le programme ;
- les modalités d'utilisation: la questions # 3, pour connaître si les participants ont fait des exercices supplémentaires ou accéder à des exemples et définitions (3. « Avez-vous fait? Des « liens » pour avoir des exemples et des définitions; des exercices de révision à la fin de chaque situation; des exercices d'approfondissement? »); la question # 4, pour savoir s'ils ont connu des difficultés à utiliser le cédérom (4. « Avez-vous en des difficultés à utiliser le cédérom? »); les questions # 7 et 8, servant à établir les interactions qu'a suscité le programme entre le participant et les autres membres de la famille (7. « Avez-vous utilisé le cédérom, seul(e), avec votre conjoint(e), avec d'autres parents ou en présence de votre enfant? » 8. « Avez-vous discuté des solutions présentées avec votre conjoint, votre enfant ou avec d'autres parents? »).

Autres instruments :

Nous avons eu recours à d'autres outils nécessaires à la recherche mais à des fins non évaluatives :

- une session d'information pour les parents (« *power-point* ») destinée à leur expliquer le projet, le contexte, le programme, les modalités d'évaluation et à les familiariser avec l'utilisation du cédérom (cf. appendice F);
- un cédérom et un manuel incluant un guide d'utilisation du cédérom (Pithon et Terrisse, 2003 b).

Le tableau II montre les étapes de l'expérimentation, les instruments, les lettres et les personnes ciblées et le moment.

Tableau II
L'expérimentation : instruments, cibles, moment

Instruments	Cibles	Moment
1. Lettre d'information (cf. appendice E)	Directions, adolescents	Avant l'expérimentation
2. Formule de consentement (cf. appendice E)	Parents	id
3. Lettre de confirmation (cf. appendice E)	Parents	id
4. Session d'information (cf. appendice F)	Parents	id
5. Guide d'utilisation de l'ordinateur et du cédérom	Parents	id
6. Cédérom et manuel EPA	Parents	id
7. Questionnaire d'informations sociologiques sur la famille (QISF) (cf. appendice E)	Parents	id
9. Questionnaire sur les pratiques éducatives parentales (QPEP) (cf. appendice E)	Pères-mères	Avant et après l'expérimentation (pré-test et post-test)
11. Questionnaire de suivi hebdomadaire (QSH) (cf. appendice E)	Pères-mères	Pendant l'expérimentation
13. Questionnaire de satisfaction sur le programme (QSP) (cf. appendice E)	Pères-mères	Après l'expérimentation
14. Lettres de remerciements (cf. appendice F)	Directions, parents,	id

3.4 ÉTHIQUE

Notre mémoire s'inscrit dans le cadre du projet de recherche « *Étude des effets d'un programme d'entraînement à la communication parents-enfants sur les attitudes et les pratiques parentales et sur les comportements des enfants à la maison et à l'école* », subventionné par le Ministère de l'Emploi, de la Solidarité Sociale et de la Famille (MESSF) et par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSHC), déjà approuvé par le comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Celui-ci rencontre les objectifs éthiques de la politique officielle, en ce qui a trait au respect de la personne, à la recherche du bien pour autrui, à l'équité, à l'évaluation et la réduction des risques par rapport aux avantages anticipés, au consentement libre et éclairé, au droit de retrait, de soutien et le droit à la protection de la vie privée. Le certificat d'éthique figure à l'appendice H.

3.5 LE CADRE D'ANALYSE DES DONNÉES

L'évaluation des connaissances des pratiques éducatives constitue, dans un premier temps, l'aspect le plus intéressant à évaluer puisque l'acquisition des connaissances fait partie des objectifs initiaux de la plupart des programmes. Les effets du programme sur les pratiques ont donc été étudiés dans cette recherche par le biais de l'acquisition de connaissances par les parents sur des pratiques éducatives favorables qu'ils pourraient utiliser dans leur quotidien. Le sentiment de compétence que peuvent ressentir les parents est aussi une variable qui nous intéresse particulièrement puisque celle-ci est reliée spécifiquement aux connaissances et aux pratiques éducatives (Trudelle, 1992).

Nous avons aussi retenu les derniers critères en nous référant aux caractéristiques d'un programme d'intervention efficace (cf. p.51), citées précédemment. Les quatre premières caractéristiques sont déjà rencontrées avec le

programme *EPA*. Les modèles conceptuels sont définis et l'intervention est structurée et organisée sur le cédérom. Puisque la formation est gérée à la maison par les parents, à leur rythme, le problème du lieu d'intervention ne se pose pas. Quant au critère de contrôle de la formation des intervenants, ceux-ci, étant étudiant(e)s de maîtrise ou de doctorat, avaient déjà une formation dans leur cursus universitaire et ont aussi eu une formation par les chercheurs du GREASS, ce qui faisait en sorte que la formation était uniformisée.

Hormis les variables concernant le genre des parents participants et le statut socio-économique des familles (SSEF), le degré d'implication (assiduité) des parents dans le programme (durée d'exposition au programme) et les modalités d'utilisation du cédérom (informations et exercices supplémentaires; difficultés rencontrées à l'utilisation; façon d'utiliser le cédérom: seul(e) ou avec quelqu'un d'autre; discussion sur le cédérom avec d'autres personnes) sont les variables que nous avons analysées secondairement. Les effets sur les connaissances et le sentiment de compétence seront donc évalués en fonction de certaines variables secondaires: genre, statut socio-économique, implication des parents à suivre le programme (assiduité) et modalités d'utilisation du cédérom.

Le schéma expérimental nous amène donc à examiner l'effet du programme sur les variables dépendantes, l'acquisition de connaissances sur les pratiques éducatives au moyen du *Questionnaire sur les pratiques éducatives parentales (QPEP)* et le sentiment de compétence éducative au moyen du *Questionnaire sur la satisfaction pour les parents (QSP)*. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à des analyses secondaires afin d'étudier les résultats obtenus au *QPEP* et au *QSP* en fonction des variables indépendantes suivantes: genre des parents et statut socio-économique qui seront évalués par le *Questionnaire d'information sociologique sur la famille (QISF)*, l'implication des parents au programme (durée, fréquence d'utilisation) et les modalités d'utilisation (informations et exercices supplémentaires; difficultés

rencontrées à l'utilisation; façon d'utiliser le cédérom : seul ou avec quelqu'un d'autre; discussion du cédérom avec autrui) évaluées par le *Questionnaire de suivi hebdomadaire (QSH)*. Nous avons également analysé les perceptions globales des parents quant à leur acquisition de connaissances grâce au *QSH*.

Pour ce qui est des résultats au *QPEP*, ceux-ci ont été calculés grâce à la grille de correction de Gordon, Pithon et Terrisse (2004) (cf. appendice G) qui permet d'obtenir les scores de l'évolution des parents dans leurs connaissances de pratiques éducatives. Les résultats des mesures réalisées à l'aide du *QPEP* et du *QSP* (questions 4, 5, 6) pour le sentiment de compétence ont été traités selon des approches éprouvées, classiques sur le plan des effets d'intervention avec des analyses de la variance à mesures répétées (ANOVA) dans le but de vérifier comment les connaissances sur les pratiques éducatives des parents et le sentiment de compétence éducative du groupe expérimental (ayant participé au programme) ont évolué par rapport à celles des parents du groupe témoin, entre le prétest et le posttest. Par ailleurs, lorsqu'un devis expérimental de type mixte est utilisé, l'approche des scores de différence pour mesurer l'effet de l'intervention est recommandé (Gliner, Morgan et Harmon, 2003), cette méthode s'avérant plus directe pour ce genre de devis. Les différences de moyennes entre le temps 1 et le temps 2 de l'étude ont donc été calculées pour les groupes témoin et expérimental et des tests *t* ont été utilisés pour comparer les effets du programme sur chacun des groupes. Nous avons procédé à des analyses corrélationnelles (*r* de Pearson), d'abord par variable, puis avec l'indice global de vulnérabilité obtenu grâce au *QISF*. Les corrélations par variable nous ont permis d'observer la possibilité d'un lien significatif entre différentes variables telles que le genre et les variables de type socio-économiques (évaluées par le *QISF*) d'une part, et l'évolution des scores des participants au *QPEP* et au *QSP* (questions 4, 5, 6), d'autre part.

Les résultats de l'administration du *QSH* ont été analysés en relation avec les scores au *QPEP* et au *QSP* pour les différentes variables étudiées. Nous avons procédé à des analyses statistiques afin de vérifier si les variables liées soit à l'implication (durée et fréquence d'utilisation; questions 1 et 2 du *QSH*), aux modalités d'utilisation du cédérom par les parents (questions 3, 4, 6, 7, 8 du *QSH*) et à la perception des parents quant à leurs acquisitions de connaissances (question 9 du *QSH*) pouvaient être en relation avec les scores au *QPEP* et au *QSP* (questions 4, 5, 6). Des analyses en grappes (« *Cluster analysis* ») ont été effectuées afin de permettre de catégoriser les parents selon leur implication dans le programme (nombre de situations étudiées et nombre d'heures passées à les étudier). Le tableau III présente la description des variables indépendantes étudiées pouvant avoir un effet sur les variables dépendantes principales.

Tableau III
Description des variables analysées dans la recherche.

Variables dépendantes	Variables indépendantes
<ul style="list-style-type: none"> - Connaissances des pratiques éducatives des parents ayant expérimentés le programme, évaluées par le <i>QPEP</i> et le <i>QSH</i> - Degré de sentiment de compétence éducative, évalué par le <i>QSP</i> 	<p>Caractéristiques des parents (évaluées par le <i>QISF</i>) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Genre de parents - Statut socio-économique de la famille <p>Implication des parents (évaluée par le <i>QSH</i>) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durée - Fréquence d'utilisation du cédérom <p>Modalités d'utilisation (évaluées par le <i>QSH</i>) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informations et exercices supplémentaires - Difficultés rencontrées à l'utilisation - Interactions avec un ou des membres de son entourage pour l'utilisation du cédérom

Ce cadre d'analyse des données sera suivi, au chapitre V, d'une discussion des résultats obtenus en accord avec les objectifs de la recherche et en comparaison avec des recherches ayant évalué des programmes de ce type ainsi que d'autres études ayant évalué des programmes de forme traditionnelle. Cette comparaison sera réalisée principalement par l'étude des effets des programmes selon les sous-objectifs de cette recherche soit, l'acquisition des connaissances de pratiques éducatives et le sentiment de compétence éducative des parents.

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous exposons les résultats obtenus à partir de la démarche proposée au chapitre précédent. Tout d'abord, nous présentons les caractéristiques socio-économiques des parents participants et nous les comparons à celles de la population québécoise en général. Les effets du programme de soutien à la parentalité « *Être parents aujourd'hui* » sur les connaissances des pratiques éducatives et le sentiment de compétence éducative des parents sont ensuite évalués en fonction de plusieurs variables: le genre, le profil socio-économique, l'implication des parents à suivre le programme et les modalités d'utilisation de ceux-ci sont les variables destinées à des analyses secondaires.

4.1 CARACTÉRISTIQUES SOCIO-ÉCONOMIQUES DES PARENTS DE L'ÉCHANTILLON

Quarante-huit familles ont répondu au *Questionnaire d'informations sociologiques sur la famille (QISF)*, dont 43 mères et 31 pères, pour un total de 74 parents et 47 familles ont terminé l'expérimentation en répondant à tous les questionnaires. Elles ont été réparties en deux groupes, témoin et expérimental. Le groupe témoin comportait 22 familles et le groupe expérimental 25, pour un total de 72 parents.

Les caractéristiques socio-économiques des répondants des groupes expérimental et témoin sont pratiquement similaires. Plus des trois quarts de l'échantillon est composé de mères. La majorité des répondants (90% des mères et 81% des pères) sont nés au Québec, 63% vivent en couple et 37% vivent dans une famille monoparentale. La plupart des participants possèdent plus qu'un diplôme secondaire (93% des mères; 85% des pères). Presque tous les parents détiennent un emploi régulier mais plus de mères que de pères sont sans emploi. Leur âge se situe, pour la majorité des mères (71%), entre 36 et 45 ans et pour la majorité des pères

(72%), entre 41 et 50 ans. Le revenu familial brut (RFB) du plus grand nombre des familles est en- dessous de 50 000\$ (74%). Les tableaux IV et V montrent les caractéristiques socio-économiques des familles.

Tableau IV
Informations socio-économiques sur les familles (QISF, n= 48)

	n	%	n	%	n	%	n	%
Structure familiale			Biparentales 30	63	Monoparentales 18	37	.....
Zone habitat	25 M – 100M 10	21	5000 à 24 999h 20	42	1000 à 4 999 h 16	33	< 1000 h 2	4
Nombre d'enfants			1 à 2 enfants 34	72	3 enfants 8	16	> 3 enfants 6	12
Revenu familial brut (RFB)			12 à 24 999\$ 19	41	25 000 à 49 000 15	33	> 50 000\$ 12	26

Tableau V
Informations socio-économiques sur les parents (QISF, n= 82*)

	Mères		Pères	
	n	%	n	%
Âge				
- 31 à 35 ans	1	2	1	3
- 36 à 40 ans	13	30	5	14
- 41 – 45 ans	18	41	17	47
- 46 – 50 ans	8	18	9	25
- 50 ans +	4	9	4	11
Scolarité				
- <Secondaire 5	3	7	5	15
- >Secondaire 5	39	93	29	85
Emploi				
- avec emploi	36	84	29	94
- sans emploi actuellement	5	12	2	6
- jamais eu d'emploi	2	4	0	0
Origine (Québec)				
- Québec	38	90	29	81
- Canada	3	5	1	63
- Autre	2	5	6	16

*n = 48 familles

Les mères participantes sont plus nombreuses que les pères dans les groupes expérimental et témoin. Dans le premier groupe, il y a cependant plus de mères alors que dans le deuxième groupe, il y a plus de parents participants en couple. Les pères et les mères du groupe expérimental sont légèrement plus âgés que ceux du groupe témoin. Ceux du premier groupe vivent davantage dans des villages ou des petites villes alors que ceux du deuxième groupe habitent, dans une plus grande proportion, dans une ville. Les pères du groupe expérimental ont un revenu annuel plus élevé, même s'ils sont légèrement moins nombreux que les pères du groupe témoin à détenir un emploi régulier.

Afin de connaître comment les répondants peuvent correspondre au profil de la population québécoise, nous comparons, ici, les caractéristiques socio-économiques de ceux-ci avec la population québécoise. Selon l'Institut de la Statistique Québec (ISQ) (2006), la population québécoise en 2001 était composée de 15% familles monoparentales et de 83,4% familles biparentales. Les familles monoparentales (37%) sont donc plus représentées dans notre échantillon. Plus de parents de notre échantillon demeurent en région rurale (au moins 37% dans des villages de moins de 4999 habitants) que dans la population québécoise (19,6%). Soixante-quatorze pourcent des familles ont un revenu en-dessous de 50 000\$ alors que le revenu moyen des familles en 2003 était de 51 872\$. Plus de répondants (93% des mères et 85% des pères) ont obtenu des diplômes supérieurs à un secondaire V alors que dans la population québécoise en général seulement 57,5% ont un secondaire V achevé et plus détiennent un emploi (84% des mères et 94% des pères) alors que le taux d'emploi moyen au Québec, en 2006 était de 60,2%. Ces caractéristiques socio-économiques des familles peuvent exercer une influence sur les apprentissages des parents.

4.2 LES EFFETS DU PROGRAMME *EPA* SUR LES CONNAISSANCES DE PRATIQUES ÉDUCATIVES

Nous rappelons ici que le premier objectif du programme était d'évaluer les effets d'*EPA* sur l'acquisition des connaissances de pratiques éducatives chez les parents puis de procéder à des analyses secondaires pour cerner les effets éventuels des quatre variables indépendantes, soit, le genre, le statut socio-économique, le degré d'implication des parents au programme et les modalités d'utilisation du cédérom.

Selon les résultats au *QPEP*, nous pouvons constater une évolution dans l'acquisition de connaissances de pratiques éducatives entre le pré-test et le post-test de l'expérimentation, et ce, tant pour les mères (cf. tableau VI) que pour les pères (cf. tableau VII) des deux groupes.

Tableau VI
Moyennes obtenues au QPEP aux pré- et aux post-tests
par les mères des groupes témoin et expérimental (Scores 0 – 20)

	Témoin (N=20)		Expérimental (N=23)	
	<i>Moyenne</i>	<i>É-t</i>	<i>Moyenne</i>	<i>É-t</i>
Pré-test	12.40	2.66	13.30	2.34
Post-test	13.10	3.57	15.57	2.00

Tableau VII
Moyennes obtenues au QPEP aux pré- et aux post-tests
par les pères des groupes témoin et expérimental (Scores 0 – 20)

	Témoin (N=14)		Expérimental (N=17)	
	<i>Moyenne</i>	<i>É-t</i>	<i>Moyenne</i>	<i>É-t</i>
Pré-test	12.06	3.03	12.12	2.96
Post-test	13.43	2.56	13.83	2.94

4.2.1 Selon le genre et le statut socio-économique des répondants

Des analyses de variance à mesures répétées (ANOVA) ont été effectuées afin de vérifier si les connaissances sur les pratiques éducatives des mères et des pères des deux groupes (expérimental et témoin) avaient évolué entre le pré-test et le post-test de façon similaire entre eux. Toujours selon les scores obtenus au *QPEP* entre le pré-test et post-test, chez les mères, les résultats ont fait ressortir des différences statistiquement significatives en faveur du « groupe » expérimental ($F(1,41) = 6.21$, $p < .05$) et du « temps » ($F(1,41) = 10.43$, $p < .01$). Chez les pères, il y a eu également un effet du « temps » statistiquement significatif tant pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin ($F(1,29) = 8.81$, $p < .01$). Ces résultats indiquent, d'une part, que les connaissances de pratiques éducatives des parents ont évolué significativement entre le pré-test et le post-test, qu'ils fassent partie du groupe témoin ou du groupe expérimental, et d'autre part, du moins pour les mères, que les groupes étaient différents au départ.

Pour investiguer davantage l'effet du groupe chez les mères, nous avons choisi d'utiliser l'approche des scores de différences pour mesurer l'effet de l'intervention (Gliner, Morgan et Harmon, 2003). Les différences de moyennes entre le pré-test et le post-test ont été prises en considération pour les deux groupes et des tests t ont aussi été utilisés pour comparer les effets du programme sur chacun des groupes, expérimental et témoin. Les résultats de ces tests montrent, bien qu'elle ne soit pas statistiquement significative à un seuil de .05, une évolution plus importante chez les mères du groupe expérimental que chez celles du groupe témoin (c.f. tableau VIII). Le calcul des tailles d'effet permet aussi le constat, bien que modéré, de l'effet de l'intervention présent chez elles. Pour les pères, nous pouvons aussi voir une légère évolution, mais elle n'est pas statistiquement significative entre les deux groupes (c.f. tableau IX).

Tableau VIII
Moyennes des scores de différences entre les pré- et les post-tests obtenus
par les mères des groupes témoin et expérimental

Témoin (n = 20)		Expérimental (n = 23)		<i>t</i>	<i>dl</i>	<i>r</i>
<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>			
.80	3.17	2.26	2.34	-1.60	41	.24

$p = .12$, test bilatéral

Tableau IX
Moyennes des scores de différences entre les pré- et les post-tests obtenus
par les pères des groupes témoin et expérimental

Témoin (n = 20)		Expérimental (n = 23)		<i>t</i>	<i>dl</i>	<i>r</i>
<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>			
.93	2.23	1.82	2.81	-.97	29	.17

$p = .34$, test bilatéral

Nous avons d'abord procédé à des analyses corrélationnelles (r de Pearson) par variable socio-économique. Ces corrélations nous ont permis de constater qu'il y avait un lien significatif entre le revenu de la mère et l'évolution des scores au QPEP, $r(33) = -.40$, $p < .05$. Par la suite, nous avons procédé à des analyses en utilisant l'indice global de défavorisation. Nous avons employé la méthode de calcul sans pondération qui considère l'indice en fonction du statut familial (bi ou monoparentalité), la scolarité des parents (plus ou moins d'un diplôme secondaire achevé) et le revenu familial (plus ou moins de 50 000\$). L'indice non-pondéré nous a permis de séparer les parents en trois groupes selon le nombre de facteurs de vulnérabilité déclarés par les sujets (« aucun facteur » $N=8$, « un facteur » $N=19$, « deux facteurs ou plus » $N=12$). Des analyses de variance univariées (ANOVA) ont été réalisées sur les différences de scores observés entre le pré-test et le post-test dans le but de vérifier si le statut socio-économique des familles pouvait avoir influencé les scores des parents au QPEP. Il en ressort que le statut socio-économique n'a pas permis d'établir de différences statistiquement significatives.

4.2.2 Selon les modalités d'utilisation et l'implication des parents

Le protocole de l'expérimentation permettait aux parents d'utiliser le cédérom selon différentes possibilités. Par exemple, ils pouvaient consulter quelques situations par semaine ou l'utiliser durant plusieurs semaines. La seule convention était que nous leur donnions quatre semaines pour l'utiliser. Ils pouvaient aussi l'expérimenter seul(e) ou en couple ou avec d'autres personnes ou en présence de leur enfant. Les deux parents étaient invités à expérimenter le programme, cependant seul le parent ayant utilisé le cédérom (si c'était le cas) devait répondre au *Questionnaire de suivi hebdomadaire (QSH)*.

Des analyses de variance univariées (ANOVA) ont été réalisées entre le mode d'utilisation du cédérom (information et exercices supplémentaires; difficultés rencontrées à l'utilisation; seul, en couple ou avec d'autres personnes; discussion avec autrui) et les scores obtenus au QPEP. Nous n'établissons aucun lien entre, d'une part, le fait qu'un participant ait utilisé le cédérom seul, en couple ou qu'il en ait discuté avec d'autres personnes, qu'il ait fait des exercices supplémentaires ou qu'il ait eu des difficultés ou non à utiliser le cédérom et, d'autre part, une évolution dans les connaissances éducatives parentales.

Sur les 48 familles ayant terminé l'expérimentation et sur une possibilité de 74 parents, 36 ont répondu au *QSH*, en grande majorité des mères (72%). Bien que nous ayons accordé quatre semaines pour l'expérimentation, les parents ont mis en moyenne 2.14 semaines (*É.-T.* : .98) pour faire le programme en entier. Ils ont étudié l'ensemble des situations dans un temps relativement court, la majorité ont pris moins de 3 heures pour consulter de deux à trois situations par semaine. La plupart des parents ont approfondi les situations étudiées, par exemple, en effectuant des liens hypertextes pour avoir des exemples et des définitions (67%) ou en faisant des exercices de révision (75%). Dans l'ensemble, ils n'ont pas eu de difficulté à utiliser le cédérom. Ils ont, pour la plupart (46%), utilisé le cédérom seuls et en ont discuté

surtout avec leur enfant, plus qu'avec le conjoint, la famille ou avec d'autres personnes. La très grande majorité des répondants rapportent avoir eu l'impression d'améliorer ou d'avoir acquis de nouvelles connaissances et c'est dans la deuxième semaine d'utilisation qu'ils semblent avoir eu l'impression de changer leurs pratiques éducatives (cf. tableau X). Les commentaires de la part des participants ont été dans le sens de connaissances acquises de certaines pratiques éducatives, en particulier: l'écoute active, les contrats éducatifs, les façons d'intervenir dans les conflits et l'application d'une discipline réelle. Certains participants affirment également mieux comprendre ce que peut vivre l'adolescent.

Tableau X
Résultats au Questionnaire de suivi hebdomadaire (QSH)

	1 ^{RE} SEMAINE		2 ^E SEMAINE		3 ^E SEMAINE		4 ^E SEMAINE	
	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%	N ^{bre}	%
Durant la semaine combien de situations avez-vous étudiées?								
• 1	3	8	2	7	2	12	0	0
• 2 à 3	12	33	8	29	5	29	4	57
• 4 à 5	7	19	6	21	4	24	2	29
• Plus de 5	14	39	12	43	6	35	1	14
Durant la semaine, combien de temps avez-vous utilisé le cédérom?								
• Moins 1 heure	14	39	5	19	7	41	4	50
• 1 à 3 heures	18	50	21	78	9	33	4	50
• 3 à 6 heures	3	8	1	3	1	6	0	0
• Plus 6 heures	1	3	0	0	0	0	0	0
Avez-vous fait des liens (pour avoir des exemples ou des définitions)?								
• Oui	24	67	23	85	14	82	5	63
• Non	12	33	4	15	3	18	3	37
Avez-vous fait les exercices de révision?								
• Oui	27	75	20	74	13	77	6	75
• Non	9	25	7	26	4	23	2	25
Avez-vous fait les exercices d'approfondissement?								
• Oui	13	37	10	37	7	41	5	63
• Non	22	63	17	63	10	59	3	37
Avez-vous eu de la difficulté à utiliser le cédérom?								
• Oui	7	19	10	36	4	23	0	0
• Non	29	81	18	64	13	77	8	100
Votre conjoint (e) a-t-il (elle) utilisé le cédérom?								
• Oui	5	15	6	23	6	40	3	43
• Non	28	85	20	77	9	60	4	57
Avec qui avez-vous utilisé le cédérom?								
• Seul (e)	21	58	17	61	9	56	4	50
• Conjoint	3	8	3	11	3	20	3	38
• Autres parents	1	3	2	7	0	0	0	0
• Avec enfant	5	14	3	11	2	12	1	12
• Avec diverses personnes	6	17	3	10	2	12	0	0
Avec qui avez-vous discuté des solutions présentées?								
• Conjoint	4	17	2	14	1	9	1	17
• Autres parents	2	8	3	21	0	0	0	0
• Avec enfant	11	46	1	7	4	36	1	17
• En famille	7	29	8	58	6	55	4	66
Avez-vous l'impression d'avoir acquis ou amélioré vos connaissances?								
• Oui	17	68	17	81	9	82	7	88
• Non	8	32	4	19	2	18	1	12

Les résultats au *QPEP* ont été mis en relation avec les réponses données au *QSH* afin de vérifier statistiquement si les connaissances acquises chez les parents pourraient être influencées par l'implication des parents au programme. Des analyses en grappes (« *Cluster analysis* ») ont permis de catégoriser les parents selon leur implication au programme. Ainsi, trois catégories de parents ont été créées à partir du nombre de situations qu'ils avaient étudiées au cours d'une semaine et du nombre d'heures passées à les étudier. La première catégorie correspond aux parents ayant démontré « peu d'implication », ayant mis en moyenne 1.93 heures par semaine pour étudier 5.18 situations. La deuxième catégorie concerne les parents démontrant une « implication moyenne » et ayant pris environ 4.11 heures afin d'étudier 9.55 situations. La troisième catégorie est celle des parents « assidus » qui ont mis en moyenne 6 heures par semaine pour environ 16.10 situations (bien que le programme n'offre que neuf situations à étudier, les parents de la deuxième et troisième catégorie les ont consultées plus d'une fois). Des analyses de variance univariées (ANOVA) ont été effectuées pour vérifier l'évolution en fonction du type d'implication des parents. Les parents « assidus » ont montré une évolution positive sur l'acquisition de leurs connaissances sur les pratiques éducatives comparativement aux parents « peu impliqués » et d'« implication moyenne », mais celle-ci n'est pas statistiquement significative (mères : $F(2,29) = 1.47, p > .05$; pères : $F(2,26) = 2.72, p > .05$) (cf. tableau XI).

Tableau XI
Moyenne des scores de différences au QPEP entre les pré- et les post-tests
en fonction de l'implication dans le programme (heures).

Mode d'utilisation	Mères (n = 29)		Pères (n = 26)	
	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>
Peu impliqués	1.67	2.74	1.38	2.45
Moyennement impliqués	2.13	3.14	.94	2.38
Assidus	4.40	2.79	4.67	3.79

4.3 LES EFFETS DU PROGRAMME *EPA* SUR LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE ÉDUCATIVE PARENTALE

Nous rappelons ici que le deuxième objectif du programme était d'évaluer les effets d'*EPA* sur le sentiment de compétence éducative parentale puis de procéder à des analyses secondaires pour cerner les effets éventuels des quatre variables indépendantes, soit, le genre, le statut socio-économique, le degré d'implication des parents au programme et les modalités d'utilisation du cédérom.

Les mêmes types d'analyses statistiques que celles employées pour la variable dépendante « acquisition de connaissances sur les pratiques éducatives des parents » ont été réalisées.

Tous les parents se sont sentis plus confiants en leur capacité de gérer des problèmes de comportement de leurs enfants au sein de leur famille après avoir expérimenté le programme.

4.3.1 Selon le genre et le statut socio-économique des répondants

Bien que les participants s'estimaient confiants en eux-mêmes (mères : 83%; pères : 89%) dans leur capacité à gérer les difficultés de leur enfant avant le programme, 89% des mères et 100% des pères ont déclaré que ce sentiment s'était accru durant l'expérimentation et qu'il se maintenait à la fin de celle-ci (mères : 93%). Pour évaluer la confiance qu'ont les parents dans leur compétence éducative, nous nous sommes référés aux réponses des questions du *QSP* offertes sur une échelle de type Likert en sept points allant de 1- « très peu confiant » à 7- « très confiant ». Des analyses de variance à mesures répétées (ANOVA) ont permis de montrer que le sentiment de compétence éducative des deux parents augmentait de façon statistiquement significative entre le début et la fin du programme et que ce sentiment demeurerait stable après le programme (mères : $F(2,54) = 4.20, p < .05$; pères : $F(2,36) = 6.64, p < .01$) (c.f. tableau XII).

Tableau XII
Moyennes obtenues par les parents à la sous-échelle de confiance
de trois items (scores 1 à 7) avant, pendant et après le programme

	Mères (N=28)		Pères (N=19)	
	<i>Moyenne</i>	<i>É-t</i>	<i>Moyenne</i>	<i>É-t</i>
Avant le programme	5.71	1.12	5.53	1.35
Pendant le programme	6.18	.72	6.21	.54
Après le programme	6.11	.83	6.21	.63

Ces analyses ne nous ont toutefois pas permis d'établir de différences statistiquement significatives quant au sentiment de compétence selon le genre et le statut socio-économique des parents.

4.3.2 Selon les modalités d'utilisation et l'implication des parents

Les effets du programme sur la variable « sentiment de compétence éducative parentale » sont donc observables chez tous les parents. L'absence de variance observée nous indique une fois de plus que les analyses secondaires n'offrent pas de résultats concluants pour déterminer quelconque différence de ces effets selon les autres variables indépendantes (l'implication des parents ou les modalités d'utilisation).

CHAPITRE V

LA DISCUSSION

Dans cette dernière section, nous interprétons les résultats de notre étude en fonction des objectifs de la recherche et nous les comparons, d'une part, aux expérimentations déjà réalisées de ce même programme aux États-Unis et en France ainsi qu'avec un autre programme ayant un support électronique et, d'autre part, avec des types de programme de soutien à la parentalité de forme plus traditionnel. Nous identifions ensuite les limites et en tirons les conclusions de cette recherche.

5.1 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS EN FONCTION DE L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES DE PRATIQUES ÉDUCATIVES ET DU SENTIMENT DE COMPÉTENCE ÉDUCATIVE DES PARENTS, EN COMPARAISON AVEC D'AUTRES ÉTUDES UTILISANT UN MÉDIA INFORMATIQUE

Les analyses secondaires de la recherche tiennent compte de l'objectif général qui est d'évaluer les effets du programme *EPA* sur deux compétences éducatives de parents québécois ayant de jeunes adolescents : l'acquisition des connaissances de pratiques éducatives et le sentiment de compétence éducative des parents.

Tous les parents ont acquis des connaissances de pratiques éducatives qu'ils appartiennent au groupe-témoin ou au groupe expérimental. Toutefois, l'analyse selon le genre des parents montre qu'il y a une amélioration statistiquement significative, bien que modérée, des connaissances en faveur du groupe expérimental pour les mères, ce qui laisse supposer que les mères ont acquis plus de connaissances en utilisant le cédérom (*EPA*) que les autres. Pour les pères, une légère amélioration des connaissances, non statistiquement significative, s'est fait sentir chez les deux groupes, expérimental comme témoin. Le fait de répondre à des questionnaires a pu favoriser une prise de conscience plus éclairée de leurs approches éducatives.

Les résultats obtenus pour l'analyse des effets sur les connaissances selon le statut socio-économique ne montrent pas de différence significative entre les trois catégories de parents (un, deux ou trois facteurs de vulnérabilité). En fait, dans cette recherche, le statut civil (monoparentalité ou biparentalité), la scolarité des parents, le revenu familial ne semblent pas avoir d'effet significatif sur l'acquisition des connaissances des parents des groupes expérimental et témoin. Les résultats obtenus au Québec sont plus nuancés que dans les expérimentations faites avec le même programme dans ses versions anglophones aux États-Unis et dans la version francophone, en France où les connaissances des parents ont évolué de façon statistiquement significative vers les pôles favorables. Nous expliquons ces différences par les caractéristiques socio-économiques de notre échantillon. Contrairement aux parents des autres expérimentations qui étaient des parents « à risque » (cf. tableau I), ceux de notre échantillon sont majoritairement de niveau socio-économique moyen.

Dans les autres expériences (Gordon et Kacir, 1998; Kacir et Gordon, 1999; Lagges et Gordon, 1999; Segal et *al.*, 1999; Woodruff, Gordon et Lobo, 1999; Pithon et *al.*, 2005), les populations visées étaient considérées « à risque » ou ayant des adolescents présentant des problèmes de comportement. Dans cette expérimentation, ce n'est pas le cas, ce sont des parents « tout-venants ». L'échantillon n'offrait pas de contraste car, d'après les variables socio-économiques (*QISF*) retenues, les parents de milieu défavorisé, dépassés ou ayant des adolescents en grande difficulté de comportement, ne sont pas représentés. Bien qu'au départ, certains parents aient indiqué qu'ils aient des enfants en difficulté de comportement (N=13), aucun des enfants de l'échantillon n'avait été signalé par les directions d'écoles comme ayant des difficultés de comportement. Les parents, tant du groupe expérimental que du groupe-témoin, avaient, dès les pré-tests, des connaissances adéquates sur le plan éducatif, en particulier les mères et le sentiment de compétence des parents était

élevé. La possibilité d'observer statistiquement une évolution significative est donc réduite puisque l'écart possible entre les pré- et post-tests est mince.

Pithon et *al.* (2005), ont également observé dans leur recherche des effets statistiquement significatifs sur les connaissances de pratiques éducatives parentales avec l'échantillon de parents « à risque », ce qui va dans le sens des expérimentations précédentes. Il faut noter une autre différence entre notre propre expérimentation et les autres, aux États-Unis ou en France : au Québec, le programme *EPA* a été offert à tous les parents des écoles participantes et ceux-ci ont donné leur adhésion sur une base volontaire pour l'utiliser à domicile, selon un protocole « ouvert » quant aux modalités. Dans les autres études, il s'agissait en quelque sorte de populations « captives » : les parents, fréquentant des centres offrant des services de soutien, d'encadrement ou de thérapie, étaient fortement « incités » à participer au programme par les intervenants de ces centres ou par les services de protection de la jeunesse. Ceci explique que nous n'ayons rejoint que peu de parents de milieu à risque et aucun ayant des enfants présentant des troubles de comportement graves (T. C. identifiés officiellement par les écoles).

De plus, notre étude offrait la possibilité que le programme se déroule à la maison, laissant la possibilité aux parents de l'utiliser pendant quatre semaines sans contraintes particulières, alors que les auteurs originaux (Kacir et Gordon, 1999) avaient, quant à eux, prévu des protocoles « contraints » dans l'ordre d'implantation des apprentissages. Le « design ouvert » de notre étude a donc pu affecter la capacité d'attribution discriminante des prédicteurs d'efficacité du programme. Toutefois, l'analyse selon les modalités d'utilisation du cédérom par les parents (seul, en couple ou avec d'autres, discussion avec d'autres, informations additionnelles, réalisation d'exercices supplémentaires ou difficultés ou non à utiliser le cédérom) ne démontre aucun lien entre ces modalités d'utilisation et une évolution dans les connaissances éducatives parentales.

L'analyse selon l'implication des parents au programme (durée et fréquence d'utilisation) montre que les parents « assidus » ont présenté une évolution, bien que non statistiquement significative, plus marquée au niveau des connaissances acquises en utilisant le cédérom que les deux autres groupes de parents (« moyennement impliqués » et « peu impliqués »). Ces résultats tendent à correspondre aux études menées par Lazar et *al.* (1977); Evans (1979); Pourtois (1979); Schweinhart et Weikart (1985) ainsi que Terrisse et Pineault (1989) qui mettent l'accent sur l'efficacité des programmes d'intervention selon l'implication des parents (durée et fréquence de participation). Comme le mentionnent Terrisse et Pineault (1989), une certaine fréquence de participation est nécessaire pour initier des changements de pratiques éducatives. Ces chercheurs ont montré qu'il y a effectivement des interrelations significatives entre la fréquence de participation des parents à des groupes de formation et les changements de pratiques éducatives chez ces parents.

Pour les effets sur le sentiment de compétence éducative parentale, les résultats montrent qu'indépendamment que les parents aient acquis des connaissances ou non, ils s'estimaient confiants en eux-mêmes dans leur capacité de gérer les difficultés de comportement de leurs enfants avant le programme. Ce sentiment de compétence éducative augmente de façon statistiquement significative entre le début et la fin du programme et ce niveau de confiance demeure stable après le programme. Ces résultats viennent corroborer ceux de recherches antérieures, telles celle de Lagges et Gordon (1999) aux États-Unis avec le programme *PW* et celle de Hänggi et Eicher (2006) en Suisse avec le programme « *Online Training* ».

Nous concevons par ces résultats que les groupes formant l'échantillon constituaient des individus présentant au départ une bonne estime du soi parentale et que le fait de participer à ce programme leur a permis de confirmer et d'ajuster leurs pratiques éducatives ou de consolider certaines connaissances déjà existantes. Selon Trudelle (1992), les parents offrant un style parental « démocratique » auraient un sentiment de compétence éducative parentale élevé au départ, ce qui laisse supposer

que l'échantillon de parents de notre étude employaient déjà des pratiques éducatives adéquates favorisant l'autonomie chez l'enfant.

Dans l'expérimentation de Pithon et *al.* (2005), pour le sentiment de compétence éducative parentale, ce ne sont que les parents « à risque » qui ont vu leur sentiment de confiance en leur compétence parentale augmenter. Les parents « non à risque » ne montraient pas de différence statistiquement significative face à ce sentiment entre le début et la fin de l'expérimentation.

Bien que le *PW* était destiné *a priori* aux parents d'adolescents, l'étude de Lagges et Gordon (1999) suggère un mode différent d'utilisation du programme, soit d'élargir le potentiel du matériel interactif à d'autres personnes ciblant des adolescentes enceintes ou mères adolescentes ayant des enfants d'âge préscolaire. Leur façon d'expérimenter est aussi différente : visionnement des situations du cédérom et discussion en groupe de huit personnes avec un intervenant. Malgré ces différences, les acquisitions de connaissances des pratiques éducatives favorables et le sentiment de confiance de la compétence éducative des participants du groupe expérimental ont été améliorés.

En comparant avec les trois études (Kacir et Gordon, 1999; Lagges et Gordon, 1999; Pithon et *al.*, 2005), nous pouvons affirmer que le programme sur cédérom *EPA* ou *PW* présente des résultats semblables malgré une grande diversité de la population des échantillons. Les études réalisées aux États-Unis, en France et au Québec montrent des résultats favorisant l'acquisition de connaissances liées aux habiletés éducatives parentales des individus l'ayant expérimenté.

Il semble toutefois que les familles considérées « à risque » en bénéficieraient davantage. Notre étude diffère des autres par le fait qu'elle a fait appel à la participation de tous les parents de jeunes adolescents de commissions scolaires d'une région du Québec, sans cibler particulièrement les familles considérées « à risque ».

Le programme interactif en ligne, « *Online Training pour les parents* » de Hänggi et Eicher (2006) peut être comparé au programme de notre étude puisque les résultats concernant le sentiment de confiance en leur capacité à mieux gérer leur stress montrent que ce sentiment augmente après l'expérimentation. Les effets à court et à long terme vont dans le sens d'une satisfaction de bien-être individuel, physique et familial favorisant une meilleure communication entre les membres de la famille. Les effets à moyen terme (après six mois) sont cependant moins présents, les parents utilisant peu les stratégies de contrôle du stress (techniques de relaxation) et, de ce fait, ont moins confiance en leur capacité à mieux le contrôler. En outre, il apparaît que ce programme a des effets à court terme, mais que les parents doivent être encouragés pour continuer à appliquer les stratégies liées au contrôle de leur stress. Ce programme n'a pas étudié les mêmes variables que celles de notre étude, mais nous pouvons tout de même faire un parallèle puisqu'une meilleure communication au sein de la famille témoigne d'une amélioration des connaissances de stratégies éducatives. En ce sens, ce programme rejoint aussi les objectifs de soutien à la parentalité et développe certaines compétences éducatives.

Ces programmes utilisant un média électronique ont tous le même avantage, soit celui d'être utilisé par les parents de façon interactive et autonome. Ceux-ci peuvent donc suivre la formation à leur rythme, et ce, sans déplacement, à l'abri de tout jugement d'autrui quant à leurs possibles difficultés vécues au sein de leur famille. De plus, cela correspond au contexte de vie de plusieurs d'entre eux où le temps disponible est souvent restreint. Toutefois, ce type de programme exige de la part des parents une grande motivation, une bonne capacité à apprendre par soi-même et une discipline qu'ils doivent s'imposer pour suivre les activités du programme, sans soutien d'un groupe.

5.2 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS EN FONCTION DE L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES DE PRATIQUES ÉDUCATIVES ET DU SENTIMENT DE COMPÉTENCE ÉDUCATIVE DES PARENTS, EN COMPARAISON AVEC D'AUTRES ÉTUDES UTILISANT DIFFÉRENTS MODÈLES DE FORMATION

L'expérimentation menée avec le programme « *Basic Parent Training* » (vidéocassettes seulement) de Webster-Stratton, Kolpacoff et Hollinsworth (1988), offre des résultats similaires à notre étude. Les parents témoignent d'une acquisition de comportements prosociaux et une attitude plus positive après l'expérimentation avec les vidéocassettes. Ce programme offre la même opportunité que les programmes utilisant un média électronique, à la différence que ce format n'est pas interactif. Les parents peuvent les visionner en privé, selon un horaire personnel tout en ne se sentant pas jugés par d'autres parents ou intervenants et ceci requiert peu de temps, comparativement aux autres traitements de ce programme (en groupe de discussion selon le protocole *BASIC* ou en groupe de discussion avec un intervenant). Cette étude met en évidence que le fait d'en discuter en groupe ne montre pas de différence statistiquement significative quant à l'acquisition de connaissances.

Le programme « *Harmonie* » de Lacharité, Daigneault et Caron (1995), offrant une activité intensive de fin de semaine dans une base de plein air, suggère le même résultat que notre étude sur le sentiment de compétence éducative des parents, mais au deuxième post-test (six mois après l'expérimentation). Ce programme, qui implique que les parents se déplacent dans un lieu pour une durée de deux jours, serait plus coûteux et demande plus d'organisation et d'effectifs que l'expérimentation avec un vidéom. Certes, le vidéom est coûteux à réaliser, mais il peut être utilisé par un nombre illimité de personnes, rendant ainsi plus intéressant ces mêmes effets. Toutefois, l'idée de tenir les activités de manière intensive durant une fin de semaine peut induire d'autres effets sur les membres de la famille qui ne sont pas évalués ici. Par exemple, certaines familles ne partagent pas assez de moments agréables ensemble et ce programme peut correspondre à un temps d'arrêt pour mieux communiquer entre eux et se détendre dans un autre milieu.

Le « *Programme d'éducation familiale* » (*PEF*) de Terrisse et Pineault (1989), comportant dix sessions de formation sur divers thèmes reliés à l'éducation des enfants, offre aussi des discussions animées en sous-groupes. Les résultats montrent que les parents ont changé leurs pratiques éducatives et auraient tendance aussi à changer positivement leurs attitudes après le programme. Ceux-ci mettent aussi l'accent sur la participation active des parents, sans quoi ces changements ne seraient pas effectifs. Si, nous comparons avec notre étude, nous constatons que ces participants ont acquis de façon statistiquement significative, des connaissances sur les pratiques éducatives puisqu'ils les ont changées. Ce programme fait appel aux concepts d'appropriation (*empowerment*) et d'autodétermination (*enabling*). Les intervenants accompagnent les parents leur action éducative afin qu'ils soient en mesure d'actualiser leurs décisions pour le mieux-être de leur enfant, tout en visant le renforcement du sentiment de confiance en leurs habiletés.

Au terme de cette analyse, il apparaît que l'investissement de temps et le déplacement des parents ayant expérimenté ces trois programmes sont plus importants que ceux des parents qui ont expérimenté le cédérom. Il semble toutefois que les concepts d'*empowerment* et d'*enabling* rejoignent ceux mis de l'avant avec l'utilisation du cédérom. Les parents peuvent s'approprier des connaissances et compétences selon leur besoin réel du moment (*empowerment*). Le fait que le cédérom soit interactif, aide les parents à mieux régir leur action éducative puisqu'ils visionnent des situations qu'ils peuvent vivre et contribuent à trouver une solution (*enabling*) pour ainsi actualiser leurs décisions éducatives.

Le programme *PEF* est aussi adéquat pour développer des compétences éducatives chez les parents, mais demande plus de temps aux participants pour atteindre leurs objectifs. Cependant, cette étude, quant à elle, va plus loin que la nôtre puisque des changements significatifs d'attitudes et de pratiques ont été observés. Il serait intéressant de refaire notre expérience et de vérifier les effets à long terme sur les pratiques éducatives des parents pour savoir si *EPA* peut aussi rendre compte de changements de pratiques chez ceux-ci.

CONCLUSION

Dans ce mémoire, nous avons situé d'abord le contexte de vie des familles au Québec, nous avons ainsi rappelé les changements sociaux et économiques vécus par celles-ci au cours des dernières décennies. Nous avons décrit comment la compétence parentale influence les interrelations au sein de la famille et les besoins de soutien à la parentalité ont été justifiés. Les types de programmes pouvant répondre à ces besoins ont été explorés. Il s'avère que les programmes collectifs soient les plus fréquents, malgré un taux d'attrition élevé (Terrisse, 2005). Nous avons présenté les effets de divers programmes de soutien à la parentalité (avec support informatique et de forme traditionnelle) sur l'acquisition des connaissances de pratiques éducatives et du sentiment de compétence éducative de parents en vue de comparer leurs effets avec ceux de notre étude. L'expérimentation du programme *EPA* a été réalisée avec des parents d'élèves de la première secondaire d'écoles de la commission scolaire des Laurentides et de la Seigneurie-des-Mille-îles.

Cette recherche s'inscrit dans le courant des recherches sur l'intervention éducative en milieu familial qui accorde un rôle dominant aux parents dans l'appropriation de leurs connaissances pour mieux répondre aux besoins de leur enfant à la période de l'adolescence. Elle a comme objectif de vérifier la pertinence d'un nouvel outil interactif utilisant un média électronique comme moyen de soutien à la parentalité dans un contexte de vie où les parents doivent concilier travail et famille en acquittant, à un rythme accéléré, leurs responsabilités tout en s'impliquant auprès de leurs enfants.

D'après une récente recherche menée au Québec (Terrisse et al., 2005), en matière de soutien à la parentalité, les parents souhaitent acquérir des savoirs-faire dans des activités individuelles. Le programme *EPA* proposé sous la forme d'un cédérom peut répondre à cette demande. Son aspect interactif présentant des

situations correspondant à la réalité des interrelations entre les membres d'une famille, rejoint les parents qui peuvent transposer des stratégies qui y sont proposées dans leur quotidien.

Pour résumer l'analyse des effets, nous pouvons affirmer que le programme de soutien à la parentalité *EPA* a un effet positif, bien que modérément significatif, sur les connaissances éducatives des mères ayant de jeunes adolescents de la première secondaire. Les résultats les plus concluants sont attribués au sentiment de compétence éducative parentale des pères comme des mères qui augmente significativement entre le début et la fin de l'expérimentation.

Notre recherche se démarque des autres études menées avec ce programme (version anglophone comme francophone) par l'étude de ces effets sur une population qui n'est pas considérée « à risque ». Les résultats des expérimentations d'*EPA* en France et de *PW* aux États-Unis sont plus spectaculaires qu'au Québec dans la mesure où les programmes se sont adressés à des populations ayant des enfants en difficultés de comportement sévères, ce qui n'était pas le cas dans notre étude. Au Québec, les résultats positifs sur l'acquisition des connaissances et le sentiment de compétence montrent que ce programme est cependant bien reçu par les parents qui s'intéressent à l'adaptation de leurs pratiques éducatives à la période de l'adolescence.

Des recherches futures pourraient être réalisées afin de déterminer si des changements dans les attitudes et les pratiques éducatives apparaissent chez les parents après l'utilisation de ce cédérom. De plus, il serait intéressant de vérifier les effets du programme à long terme sur les compétences éducatives parentales. Comme le démontre l'étude de Hänggi et Eicher (2006) sur un programme interactif en ligne, le sentiment de compétence qui s'est amélioré après l'expérimentation, tend à diminuer après six mois, ce qui suggère que ce genre de programme exige une grande motivation et une bonne capacité à s'autodiscipliner pour maintenir les compétences

acquises. Il peut donc être souhaitable d'offrir un soutien de la part d'intervenants afin de garder un lien motivant les parents à poursuivre ou à maintenir leurs acquisitions.

Cet outil d'intervention, moins coûteux que les programmes utilisant un format plus traditionnel, constitue une alternative intéressante et réaliste pour rejoindre une population importante de parents et peut donc prendre place au sein des activités familiales en soutenant des compétences éducatives qui, elles, figurent comme variables influentes du microsystème. Ce média permet également de contourner le problème de taux d'attrition très élevés constatés dans les groupes de discussion ou de formation.

La difficulté de notre recherche s'est manifestée par le fait de ne pas avoir été capable de rejoindre les parents de milieux les plus défavorisés, tout comme c'est d'ailleurs le cas avec d'autres programmes de forme plus traditionnelle. Ce sont aussi les populations qui sont moins familières avec l'informatique. Ces éléments constituent des limites à cette recherche. En fait, l'adhésion à tout programme de soutien à la parentalité, quel qu'il soit, se fait sur une base volontaire et en cela découle essentiellement chez les participants des motivations intrinsèques dans le désir de s'impliquer.

À l'issue de cette recherche, nous pensons que le programme *EPA* peut être utilisé dans une perspective de prévention, pouvant ainsi informer tous les parents, quels qu'ils soient, sans mesure de soutien particulière. Dans ce cas, ce type de programme peut être promu par les intervenants des milieux scolaires, des affaires sociales ou des associations et le matériel peut être mis librement à leur disposition pour emprunt dans les bibliothèques scolaires, municipales ou autres. Il peut aussi être utilisé dans une perspective curative, auprès de parents éprouvant des difficultés avec leurs adolescents, en particulier si ceux-ci présentent des problèmes de comportement. Dans ce cas, les parents devraient bénéficier du soutien d'un

professionnel pour les assister dans leur cheminement. Le matériel devrait alors être utilisé selon un plan d'intervention supervisé par le professionnel.

Faisant suite à cette recherche, le programme *EPA* devrait être proposé sur une plateforme de téléformation (de style «Ganesha») pour ainsi être disponible sur un site soit pour les parents qui en feront la demande, soit pour les professionnels désireux de l'utiliser avec des parents en difficulté. Cette formule devrait permettre l'organisation de forums de discussion.

Ces nouvelles approches utilisant des technologies informatiques ne prétendent pas exclure les programmes de forme plus traditionnelle, tels que les groupes de discussion ou de formation. En matière d'intervention en éducation parentale, il est indispensable, à notre avis, d'offrir différentes approches pouvant correspondre aux besoins de parents désireux de recourir à une ressource pouvant les aider à mieux communiquer entre eux au sein de leur famille.

APPENDICES

APPENDICE A
Liste des compétences parentales

APPENDICE A

Liste des compétences parentales-

COMPÉTENCES PARENTALES	DESCRIPTION
<p>1. APPLIQUER UNE DISCIPLINE RÉELLE.</p> <p>Moment de l'application :</p> <p>A. Quand l'adolescent agit à l'encontre de ce qu'il sait être inacceptable. Cela implique qu'il avait déjà été prévenu de ne pas faire ce comportement.</p> <p>B. Quand il ne fait pas ce qu'il était supposé faire. Il doit alors être sanctionné.</p>	<p>Premièrement, il est conseillé d'expliquer que ce qu'il a fait était inacceptable et le punir adéquatement. Si l'enfant argumente et se plaint, il faut le prévenir qu'il recevra une autre punition (cela a pour effet d'éviter qu'il recommence). L'important est de tenir ce que nous avons promis de faire et d'éviter des menaces incessantes sans exécuter nos dires.</p>
<p>2. ATTRIBUER DES RESPONSABILITÉS DANS LA MAISON.</p> <p>Cela permet de faire participer les adolescents aux tâches de la maison, allégeant le travail domestique pour les parents et faisant profiter le développement des enfants en leur apprenant le sens des responsabilités. Une fierté pour le travail accompli contribuera à renforcer leur identité personnelle au sein de la famille.</p>	<p>Répartition des tâches domestiques :</p> <p>Donner des tâches adaptées à l'âge de l'adolescent.</p> <p>Elles doivent être expliquées clairement. L'adolescent devra savoir comment les exécuter et les moments où il faut les faire.</p>
<p>3. AVERTIR LES ADOLESCENTS DES CONSÉQUENCES D'UN COMPORTEMENT.</p> <p>Que ce soit une récompense ou une punition, elles doivent être indiquées à l'avance, énoncées clairement et données tout de suite après le comportement.</p>	<p>La conséquence d'un comportement est une récompense ou une punition. La récompense cible l'encouragement à ce comportement et la punition décourage le comportement non souhaité.</p>
<p>4. ÉCOUTER DE FAÇON ACTIVE.</p> <p>Pour des échanges efficaces, il est indispensable que nos adolescents sachent qu'ils sont bien écoutés et compris.</p>	<p>Cette compétence se nomme « l'écoute active ». Il s'agit de reformuler ce que l'adolescent vient de nous dire ou de l'exprimer en nos propres mots. Cela ne signifie pas que nous sommes d'accord avec lui, mais que nous comprenons ce qu'il a dit. Cela permet aussi à l'adolescent, en réentendant ses dires de décider si c'est vraiment cela qu'il voulait exprimer. Il peut alors rectifier sa pensée. Cette compétence incite au dialogue. S'il ne se sent pas écouté et compris, l'adolescent risque de ne pas s'exprimer.</p>

<p>5. ÉLABORER DES CONTRATS ÉDUCATIFS AVEC DES ADOLESCENTS ÂGÉS DE DOUZE ANS ET PLUS.</p> <p>Il peut être instaurer dès qu'un adolescent est en âge de comprendre que la vie en société consiste à un équilibre entre les contributions que chacun apporte et les avantages obtenus par celles-ci.</p>	<p>Le jeune adolescent est co-auteur du système, il peut donc, ainsi ne pas se sentir forcé à faire quelque chose et comprend alors le bien-fondé de cette démarche.</p> <p>Un contrat éducatif permet d'établir une liste de tâches à accomplir à la maison par un système de contributions et de rétributions. Ce contrat engage le jeune dans une dynamique contractuelle face à ses parents et aux autres membres de la famille. L'adolescent apprend peu à peu ce que peuvent représenter les contrats dans la vie sociale. Cela leur permet de connaître précisément ce que nous attendons d'eux et ainsi, savoir les conséquences de leurs actions. Les rétributions peuvent être d'ordre réel comme de l'argent de poche ou consistées à des privilèges, tels que des sorties, ou des activités. Un exemple de contrat se trouve à l'APPENDICE.</p>
<p>6. FÉLICITER LES ADOLESCENTS POUR LEUR BONNE CONDUITE</p> <p>Savoir comment encourager les efforts des jeunes pour leur bonne conduite.</p>	<p>Féliciter et encourager les adolescents pour leur bonne conduite, est l'une des récompenses les plus appropriées et les plus faciles à utiliser. En général, ils continueront à déployer des efforts si on les félicite régulièrement.</p>
<p>7. FORMULER DES EXIGENCES PRÉCISES.</p> <p>Les demandes ou les ordres doivent être exprimées clairement.</p>	<p>Des conflits ou malentendus peuvent provenir de consignes trop vagues, il faut donc être précis dans nos exigences. Précis signifie qu'il faut dire comment accomplir la demande et quand ils devront la terminer. Il est important de leur parler avec politesse en accompagnant les directives de formules de politesse, comme s'il te plaît... En leur parlant ainsi, nous favorisons l'apprentissage par imitation.</p>
<p>8. GÉRER LES CONFLITS ENTRE LES ADOLESCENTS ET LES BEAUX-PARENTS</p> <p>La réalité des familles recomposées implique que les enfants et beaux-parents doivent s'adapter les uns aux autres. Il est fréquent que les enfants éprouvent des sentiments négatifs envers le beau-père ou la belle-mère, surtout au début de la cohabitation.</p>	<p>Cette adaptation peut prendre plusieurs années. Durant les premières années, il vaut mieux que la discipline soit gérée par le parent biologique et par la suite, laisser s'instaurer graduellement l'autorité par le beau-parent. Il est important de laisser s'exprimer l'adolescent en cas de conflit, afin de ne pas lui laisser l'impression qu'il aura systématiquement tort, de façon à ce qu'il puisse penser qu'il pourrait y avoir une</p>

	<p>alliance du parent et du beau- parent contre lui.</p> <p>Afin de permettre d'établir une bonne relation, le beau-père ou la belle-mère s'impliquera dans des activités qui intéressent l'adolescent. Son autorité pourra mieux s'installer, alors.</p>
9. MONTRER L'EXEMPLE AUX ADOLESCENTS.	<p>Les adolescents comme les enfants imitent facilement le comportement des parents. Et l'un des meilleurs moyens pour que ceux-ci se comportent adéquatement est de leur montrer l'exemple. Si nous voulons qu'ils ne disent pas de grossièretés, crient ou se battent, il est tout indiqué d'en faire de même.</p>
10. RÉCOMPENSER LES ADOLESCENTS.	<p>Il est important de reconnaître et de souligner les mérites de l'adolescent, mais aussi les « rétribuer » concrètement, comme il a été indiqué pour le contrat éducatif.</p>
11. SUPERVISER LES ACTIVITÉS DES ADOLESCENTS. Savoir comment les aider et les guider dans leurs activités.	<p>À tout âge, les adolescents ont besoin de se rendre compte que les parents s'intéressent à leurs activités. Les parents supervisent celles-ci tout en respectant l'autonomie de l'adolescent à mesure que celui-ci vieillit. En supervisant, les parents les dirigent et les aident à respecter les règles en usage dans la famille.</p>
12. RÉSOUDRE DES PROBLÈMES EN FAMILLE.	<p>Comme les jeunes adolescents sont capables de participer à des décisions qui concernent l'ensemble de la famille, il convient de les incorporer dans la prise de décisions ou lors d'élaboration de contrats. Cinq étapes sont suggérées pour mener à bien le processus de résolution de problèmes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En réunion familiale, chacun émet son idée quant au problème soulevé. 2. Chaque membre propose une solution au problème, qui n'est pas discutée ou critiquée par les autres, à ce moment. Quelqu'un prend en note les idées et fait de l'écoute active. Cette personne peut changer tout au long de la discussion. 3. Une décision est prise à la lumière des avantages et inconvénients soulevés de chaque solution qui a été proposée.

	<p>4. Afin de respecter la décision prise, les responsabilités et les tâches sont définies et clairement expliquées, en y associant des conséquences éducatives correspondantes.</p> <p>5. Le tout est écrit et le contrat est signé par chacun des membres de la famille. Si un changement doit s'opérer, il faut tenir une autre réunion familiale.</p>
13. SURVEILLER LA RÉALISATION DE TRAVAUX SCOLAIRES	<p>Bien qu'il demeure important d'inculquer aux enfants que bien travailler à l'école est gage de réussite dans la vie; dans le quotidien, il doit en résulter une discipline quant à la régie des travaux scolaires. Des moments précis doivent être alloués à ces travaux et une supervision de la part des parents est souhaitable. Ceux-ci peuvent également s'intéresser aux activités périscolaires. En cas de problème, il peut y avoir des conséquences éducatives attribuées dans un système de gestion de récompenses et de punitions pour la réalisation des travaux scolaires, semblable à celui suggéré dans le contrat éducatif pour les responsabilités à la maison.</p>
14. UTILISER LE MESSAGE « JE » Savoir exprimer nos sentiments dans une discussion.	<p>En utilisant le message « je », cela nous permet de se distancer du problème. Nous pouvons ainsi nous empêcher de nous emporter inutilement en criant après les enfants, et ainsi bien entretenir une relation avec eux. Les enfants doivent comprendre dans nos interventions que nous les aimons même si certains de leurs comportements sont répréhensibles. Le message « je » est alors utile pour exprimer ce que nous ressentons en relation avec le comportement émis de l'adolescent. Des exemples sont fournis en annexe 2.</p> <p>Les avantages de ce message sont nombreux, il permet à l'enfant de connaître ce que veut le parent exactement; il évite les disputes et diminue les malentendus; il permet de parler calmement du comportement indésirable et ainsi rend l'enfant plus coopératif.</p>

APPENDICE B
Exercices d'approfondissement

APPENDICE B

Exercices d'approfondissement

Comment utiliser des messages « je »

- Dire ce que l'on ressent à propos de ce comportement
- Dire précisément pourquoi un comportement est dérangeant ou inacceptable
- Dire ce que l'on aimerait voir se passer
- Prévenir qu'une conséquence (une punition, par exemple) s'imposera si ce comportement se reproduit.

Exemples de messages « je »

- « Je suis inquiet (ète) quand tu rentres tard et que tu ne me téléphones pas. J'aimerais que tu m'appelles et que tu me dises où tu es. Si tu ne le fais pas la prochaine fois, tu seras puni (e) durant la fin de semaine ».
- « Je suis blessé (e) quand tu m'insultes. Je veux que ça cesse. Si tu continues à m'insulter, je ne t'aiderai plus à faire tes travaux. »
- « Ça me met en colère quand je dois te demander cinq ou six fois de sortir la poubelle et je n'aime pas te harceler. Je veux que tu sortes la poubelle et je n'aime pas te harceler. Je veux que tu sortes la poubelle dès que je te le demande. »

Tiré de Pithon et Terrisse, 2003, p.104

APPENDICE C

Contrat éducatif

APPENDICE C

Contrat éducatif

« La famille Brun

Hélène a 10 ans et Robert, 14 ans. Ils sont rarement à la maison. Tous les deux fréquentent des enfants qui ont déjà eu des ennuis à l'école et avec la police. Lorsqu'ils sont à la maison, leurs parents les harcèlent à propos des devoirs, des tâches et de leur façon de se tenir. Les parents, Laure et Jacques, savent que leurs attitudes envers leurs enfants poussent ceux-ci à éviter la maison. Robert insulte souvent sa mère quand son père est absent. Hélène commence à répondre de manière impertinente à sa mère. Les parents aimeraient connaître les amis de leurs enfants, mais ils ne viennent jamais à la maison. Les parents sentent qu'ils sont en train de perdre le contrôle de leurs enfants et ont peur que ceux-ci ne s'attirent des ennuis.

Les parents se sont réunis avec leurs enfants et ont établi une liste de comportements à améliorer ».

Tiré de Pithon et Terrisse, 2003, p. 83

❖ Exemple de tableau fait par les parents pour Robert

Comportements	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche	Total
1. rentrer directement à la maison après l'école (3 pts)								
2. discuter avec ses parents des projets qu'il fait avec ses ami(e)s (1 pt)								
3. recevoir des amis à la maison (1 pt)								
4. faire ses devoirs et les montrer à ses parents (4 pts)								
5. accomplir des tâches à la maison sans que ses parents le lui demandent plusieurs fois (3 pts)								
6. accomplir les tâches à la maison après un rappel (2 pts)								
7. ne pas insulter sa maman pendant 3 jours (5 pts)								
RÉCOMPENSES : NOMBRE DE POINTS POUR OBTENIR UNE RÉCOMPENSE								
1. jouer au ballon avec son papa	(6 pts)	5. avoir l'autorisation de se coucher 1 heure plus tard en fin de semaine.	(15 pts)					
2. inviter un ami à venir coucher à la maison	(20 pts)	6. aller cinéma avec un(e) ami(e)	(40 pts)					
3. jouer des jeux vidéo	(30 pts)	7. jouer à des jeux de société avec ses parents	(8 pts)					
4. choisir le menu du souper	(15 pts)	8. faire une sortie avec son papa pour voir un match de football	(80 pts)					

APPENDICE D
Extrait abrégé d'une situation

APPENDICE D

Extrait abrégé d'une situation

Nous utiliserons le symbole .../... pour indiquer les endroits où il y a des coupures qui ont été effectuées dans le texte d'origine du manuel, Pithon et al. 2004 a., p. 55-59.)

La situation huit illustrant un conflit entre une mère et son fils sur l'intensité de la musique est la suivante : la mère d'un adolescent lui crie après pour qu'il baisse le volume de la musique de sa chaîne stéréo. Il menace alors de quitter la maison et elle lui répond que s'il choisit de partir, elle souhaite qu'il ne revienne pas. Les propositions d'action sont formulées ainsi : « Quelle solution parmi les suivantes choisirez-vous dans une situation comme celle-ci? »

1. « Ne pas réagir pour cette fois ou lui promettre de lui confisquer sa chaîne stéréo s'il recommence. »
2. « Confisquer sa chaîne stéréo quand il n'est pas à la maison et discuter du problème avec lui dès son retour. »
3. « Être gentille avec lui en espérant qu'il se sentira tellement coupable d'avoir menacé de quitter la maison qu'il ne recommencera plus. »

Chaque solution choisie est illustrée par un film qui démontre les conséquences possibles de la stratégie éducative adoptée. Par la suite, des questions et des éléments de réflexion pour chacune de celles-ci sont proposées.

Pour la solution 1 : Question : « Parfois nous nous sentons fatigués pour régler un problème de ce genre. Pouvons-nous remettre un problème à plus tard comme dans cette solution? »

Éléments de réflexion : « En refusant de régler immédiatement un problème, il y a de fortes chances pour qu'il se reproduise rapidement. Nous risquons également de nous fâcher plus tard pour un rien.../... Il est parfois sage de remettre à plus tard une discussion avec lui pour détendre l'atmosphère et le laisser « décompresser » mais nous ne devons surtout pas montrer que nous fuyons un problème sur le moment ».

Question : « Pourquoi la punition de la mère n'est-elle pas appropriée? »

Éléments de réflexion : « Elle le punit parce qu'elle est en colère mais ce n'est pas une bonne raison pour le punir. En tant que parents, nous devons exposer clairement à nos enfants pourquoi et comment nous les punissons, mais aussi ce qu'ils doivent

faire pour éviter d'être punis à l'avenir. Sinon, les punitions risquent seulement de les vexer sans pour autant modifier leurs conduites futures ».

Question : « Quelles sont les réactions de la mère? Comment influencent-elles la situation? »

Éléments de réflexion : « Elle est vexée et s'en prend à son fils au lieu de s'attaquer au véritable problème. Certes, il nous arrive, en tant que parents, de vouloir décompresser. Par contre, comme le cas présent, perdre son calme, c'est risquer de susciter chez nos enfants un manque de respect à notre égard. C'est aussi montrer l'exemple, mais, ici, un mauvais exemple, que nos enfants peuvent imiter et, ainsi, ils ne contrôleront plus leurs propres réactions ».

Question : « Est-ce que l'utilisation de mots tels que « jamais » ou « toujours » (comme le fait la mère) aide les enfants à écouter leurs parents? »

Éléments de réflexion : « Non, ces mots sont exagérés et tendent à les vexer et à les blesser. Il vaut mieux éviter de les employer trop facilement. »

Préconisation : La solution 1 ne semble pas être la meilleure avenue.

Pour la solution 2 : Question : « À quel moment la mère utilise-t-elle un message 'je' ? »

Éléments de réflexion : « La mère utilise un message 'je' quand elle dit : « Je comprends que tu aimes bien écouter ta musique très fort, mais je suis fatiguée de ne pas pouvoir me reposer dans ma propre maison. » Les parents peuvent ici se référer au cédérom comme au manuel, pour la définition de cette compétence, des exemples y sont expliqués.

Question : « La mère punit son fils en ne lui permettant pas d'utiliser sa chaîne stéréo pendant trois jours. Pourquoi cette punition est-elle appropriée et comment s'appelle cette façon d'agir? »

Éléments de réflexion : « Jérôme avait entendu sa mère quand elle lui a demandé de diminuer le volume du son, mais il a choisi de lui désobéir. Ce type de conduite nécessite que les parents fassent preuve de discipline effective, c'est-à-dire qu'ils appliquent une discipline réelle, ici une punition, car, de cette façon, il y a peu de chances que l'enfant recommence.

Question : « Pourquoi la mère a-t-elle raison de remettre à plus tard une discussion avec son fils sur ce conflit? ».

Éléments de réflexion : « Si elle avait tenté de confisquer la chaîne stéréo et de discuter immédiatement avec lui, le conflit aurait pu devenir violent car son fils était surexcité. Elle ne fuit pas le problème mais elle évite une discussion 'à chaud' quand il est très en colère ».

Question : « Est-il nécessaire que la mère laisse un message écrit après avoir confisqué la chaîne stéréo à son fils? »

Éléments de réflexion : « Oui, car Jérôme va se mettre en colère quand il découvrira que sa chaîne stéréo a disparu. Lui laisser un message précis lui donne l'occasion de se calmer, de réfléchir à ce qui est arrivé et lui permet de savoir ce qu'elle est devenue. »

Question : « Nous devons aborder les problèmes avec nos enfants de la façon la plus appropriée possible. Que fait la mère ici? »

Éléments de réflexion : « Elle s'excuse d'abord auprès de son fils pour avoir dit quelque chose qu'elle ne voulait pas dire, puis, elle lui explique exactement pourquoi son comportement la dérange. Elle le fait en utilisant un message 'je'. Au lieu de crier après nos enfants, il vaut mieux leur expliquer de quelle façon leurs conduites nous touchent et nous affectent. Ainsi ils ne sont pas brutalement agressés et ont moins de raisons de se défendre avec violence. C'est également une façon de leur montrer l'exemple.

Question : « Si la mère offrait des écouteurs à Jérôme, cela réglerait-il le problème? »

Éléments de réflexion : « Non, les enfants doivent connaître la valeur des objets dont ils n'ont pas réellement besoin, tel que des équipements audio visuels. Il n'y a aucune raison pour que Jérôme ne puisse pas se payer lui-même des écouteurs en travaillant, dans la mesure où ses activités scolaires n'en souffrent pas. Ceci est un exemple de la façon d'élaborer un contrat éducatif dans le but de résoudre un problème.

Question : « Lorsque Jérôme dit que c'est injuste sa mère lui donne l'occasion de s'expliquer. Pourquoi ne dit-elle pas simplement : 'Je suis ta mère et tu dois faire ce que je te dis de faire!' »

Éléments de réflexion : « Ce genre de phrase vexe profondément nos enfants et détériore notre relation avec eux. Quand les parents ont développé de bonnes compétences éducatives, ils n'ont aucune raison d'utiliser de tels propos. »

Question : « Pourquoi la mère invite-t-elle son fils à s'asseoir pour discuter? »

Éléments de réflexion : « La mère est calme et a confiance en elle. Elle ne perd pas le contrôle de la situation et ceci contribue beaucoup à ce que son fils reste calme, lui aussi. »

Question : « La mère s'en tient-elle au problème à résoudre? »

Éléments de discussion : « Oui. Elle ne harcèle pas son fils à propos d'autre chose. Si nous dispersons notre attention et nos remarques, nous perdons facilement de vue le principal problème à résoudre immédiatement. »

Question : « Pourquoi faut-il que Jérôme gagne de l'argent avant que sa mère ne lui achète des écouteurs? »

Éléments de réflexion : « Si Jérôme désire avoir des écouteurs, il acceptera de travailler pour gagner un peu d'argent et sa mère n'aura pas besoin de le lui rappeler. »

Question : « Pourquoi la mère de Jérôme en lui dit-elle pas exactement combien d'heures il devra travailler pour pouvoir les acheter? »

Éléments de discussion : « En aidant Jérôme à évaluer son travail, sa mère lui montre comment ses capacités en mathématiques peuvent être utilisées dans des problèmes quotidiens. »

Question : « Est-ce approprié que la mère punisse son fils? Pourquoi? »

Éléments de discussion : « Oui. La façon dont il s'est comporté (crier, répliquer, menacer de quitter la maison...) était inadmissible. Elle lui donne donc une punition appropriée en lui confisquant sa chaîne stéréo pendant trois jours. Si elle ne le punissait pas, son fils réaliserait très vite qu'il peut continuer à se comporter de cette manière. Puisqu'elle a trouvé une façon acceptable de résoudre le problème, son fils ne devrait pas être vexé. »

Préconisation : Cette solution semble être la meilleure.

Les parents peuvent, ici, voir tout de même la solution 3 afin de comprendre les éléments de réflexion.

Pour la solution 3 :

Question : « Que se passe-t-il si nous sommes gentil(le)s avec nos enfants quand ils se conduisent mal? Pourquoi? »

Éléments de discussion : « Ils risquent tout simplement de ne pas comprendre qu'ils ont mal agi. Pire encore, ils peuvent apprécier la façon dont les parents réagissent et prendre ensuite l'habitude de se conduire à nouveau de cette façon. »

Question : « Qu'arrive-t-il quand nous tentons de gâter à l'avance nos enfants pour qu'ils se conduisent bien? »

Éléments de réflexion : « Si nous essayons de les gâter à l'avance pour améliorer leur conduite ils risquent de ne plus nous respecter. Accorder des privilèges à un enfant avant même qu'il ne les mérite ou avant qu'il n'améliore sa conduite, n'a rien à voir avec le récompenser dès qu'il a bien agi. »

Question : « La mère s'en tient-t-elle au problème à résoudre? »

Éléments de réflexion : « La mère ne fait pas face au problème et elle harcèle Jérôme pour autre chose. Elle ne contrôle pas le temps d'écoute de la télévision et ne propose pas de plan pour que Jérôme fasse ses devoirs à la maison. »

Après avoir pris connaissance des solutions, les parents sont invités à faire des exercices de révision. Ces exercices reprennent les compétences utilisées dans ce cas et incitent les parents à se positionner face à ces thèmes. Pour la situation huit, ci-haut élaborée, le cédérom et le manuel (p.59) présentent quatre questions à choix multiples :

En voici un exemple : Pour la compétence « Élaborer un contrat éducatif », nous nous référons à la question 2 : « Veuillez indiquer parmi les énoncés suivants les principales caractéristiques à respecter dans **l'élaboration d'un contrat éducatif**.

- a) Les parents proposent à l'enfant des privilèges ou des récompenses précises pour qu'il fasse ce qu'ils demandent.
- b) Selon qu'il respecte ou non le contrat, l'enfant doit être d'accord avec les récompenses et les punitions qu'il recevra.
- c) Les responsabilités des parents et de l'enfant sont spécifiées par écrit.
- d) L'enfant participe à l'élaboration du contrat.
- e) Toutes les caractéristiques ci-dessus. »

Réponse : e)

En plus des exercices de révision, les parents peuvent faire des exercices sur les différentes compétences éducatives :

APPENDICE E -

Lettres et instruments de mesure utilisés -

- **LETTRES DESTINÉES AUX DIRECTIONS D'ÉCOLE ET PARENTS DES ÉLÈVES DE SECONDAIRE 1.**
- **INSTRUMENTS DE MESURE UTILISÉS POUR LA RECHERCHE**

APPENDICE E

Lettres et instruments de mesure utilisés

UQAM Université du Québec à Montréal — DEFS-UQAM, Bureau N-5780,
Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) — Case postale 8888, Succursale
« Centre-Ville » Montréal (Québec) Canada H3C 3P8 ■ : (514) 987-3000 poste : 3877
☎ : (514) 987-3430 ✉ : isa-l@videotron.ca

Montréal, le _____ 2005

École _____
Monsieur _____, directeur adjoint,

Depuis deux ans, le Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) de l'UQAM a débuté à la commission scolaire des Laurentides, l'implantation d'un programme d'entraînement à la communication parents-adolescents. Ce programme, appelé « Être Parents Aujourd'hui », se présente sous la forme d'un cédérom interactif géré par les parents à la maison. Expérimenté depuis 1998 aux États-Unis, puis et en Grande-Bretagne en 2003 dans sa version originale anglophone (« *Parenting Wisely* ») il a donné d'excellents résultats dans la prévention et la réduction des troubles de comportement chez les adolescents.

Cette année nous désirons étendre le terrain d'expérimentation à votre commission scolaire et nous souhaitons recruter le plus grand nombre possible de familles ayant des adolescents présentant des difficultés de comportement (identifiés officiellement ou non), fréquentant votre établissement et qui seraient intéressées à participer au programme. Nous pourrions leur adresser des lettres de sollicitation par votre intermédiaire pour préserver la confidentialité et nous prendrons contact avec ces familles que si elles ont accepté de participer.

En février ou mars, nous aurons besoin d'un local dans votre école afin de faire une réunion d'information auprès des familles concernées. Cette réunion nécessitera un projecteur multimédia pour « power-point ». Aucune autre disposition à l'école ne sera nécessaire puisque le programme se déroulera à la maison.

Les professeurs de français qui auront dans leurs classes certains élèves dont les parents participent au programme seront sollicités pour remplir un questionnaire, à deux reprises, avant et après l'expérimentation, afin d'observer les éventuels changements de comportement chez ces élèves. Nous désirons savoir si vous préférez que ces questionnaires leur soient remis par votre entremise ou par l'entremise des parents. Toujours avec l'autorisation des parents, nous désirons procéder, durant l'année, au relevé des notes sur les bulletins, en français et en mathématiques, avec votre accord ainsi qu'avec celui de la commission scolaire.

Pour tout renseignement complémentaire concernant cette étude, veuillez vous adresser à Mme Isabelle Lafrance, assistante coordonnatrice du projet, Bureau N-5775, DEFS-UQAM, C.P. 8888, Succursale « Centre-ville », Montréal, Québec H3C 3P8

■ : (514) 987-3000 poste : 3877 ☎ : (514) 987-3430 ✉ : isa-l@videotron.ca

Avec mes remerciements, veuillez agréer, monsieur _____, l'expression de mes meilleurs sentiments.

Pour l'équipe de recherche du GREASS
Bernard Terrisse, professeur

UQAM Université du Québec à Montréal — DEFS-UQAM, Bureau N-5780,
 Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) — Case postale 8888, Succursale
 « Centre-Ville » Montréal (Québec) Canada H3C 3P8 ■ : (514) 987-3000 poste : 3877 ☎ : (514) 987-
 3430 ✉ : isa-l@videotron.ca

Montréal, le _____ 2005

École secondaire _____

Madame _____, directrice,

Depuis deux ans, le Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) de l'UQAM a débuté en collaboration avec la Commission scolaire des Laurentides l'implantation d'un programme d'entraînement à la communication parents-adolescents. Ce programme, appelé « Être Parents Aujourd'hui », se présente sous la forme d'un cédérom interactif géré par les parents à la maison. Expérimenté depuis 1998 aux États-Unis, puis et en Grande-Bretagne dans sa version originale anglophone (« *Parenting Wisely* ») il a donné d'excellents résultats dans la prévention et la réduction des troubles de comportement chez les adolescents.

Vous avez bien voulu participer à la première expérimentation du programme en français. Cette année, durant l'hiver, nous désirons procéder, de nouveau au recrutement de 40 familles ayant des adolescent(e)s fréquentant votre établissement et qui seraient intéressées à participer au programme. Nous allons donc adresser des lettres de sollicitation à celles-ci à partir des listes d'adresses fournies par la Commission scolaire.

Au mois de février, nous aurions besoin d'un local dans votre école afin de faire une réunion d'information auprès des familles concernées. Cette réunion nécessitera un projecteur multimédia pour « power-point ». Aucune autre disposition à l'école ne sera nécessaire puisque le programme se déroulera à la maison.

Les professeurs de français qui auront dans leurs classes certains élèves dont les parents participent au programme seront sollicités pour remplir un questionnaire, à deux reprises, avant et après l'expérimentation, afin d'observer les éventuels changements de comportement chez ces élèves. Nous désirons savoir si vous préférez que ces questionnaires leur soient remis par votre entremise ou par l'entremise des parents. Toujours avec l'autorisation des parents, nous désirons procéder, durant l'année, au relevé des notes sur les bulletins, en français et en mathématiques, avec votre accord ainsi qu'avec celui de la commission scolaire.

Pour tout renseignement complémentaire concernant cette étude, veuillez vous adresser à Isabelle Lafrance, assistante coordonnatrice du projet, Bureau N-5775, DEFS-UQAM, C.P. 8888, Succursale « Centre-ville », Montréal, Québec H3C 3P8

■ : (514) 987-3000 poste : 3877 ☎ : (514) 987-3430 ✉ : isa-l@videotron.ca

Avec mes remerciements, veuillez agréer, madame la directrice, l'expression de mes meilleurs sentiments.

Pour l'équipe de recherche du GREASS
 Bernard Terrisse, professeur

UQAM Université du Québec à Montréal — DEFS-UQAM, Bureau N-5780,
Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) —
Case postale 8888, Succursale « Centre-Ville » Montréal (Québec) Canada H3C 3P8
■ : (514) 987-3000 poste : 3877 ☎ : (514) 987-3430 ✉ : isa-l@videotron.ca

Montréal, le 02 février 2005

Madame, monsieur,

Vous n'êtes pas sans ignorer que de nombreux parents éprouvent quelques difficultés avec leurs jeunes au moment de l'adolescence. Ceci est bien normal puisque c'est une période de la vie où leur enfant commence à s'affirmer en tant que futur adulte. De nombreux petits conflits éclatent alors dans la famille dans les situations quotidiennes : sorties, respect des consignes, désaccord sur l'utilisation du téléphone ou de la télévision, musique jouée à tue-tête, fréquentations, choix des vêtements, etc. Ceci peut avoir des répercussions sur le rendement scolaire de votre enfant. Une grande partie de ces conflits nuisant à l'atmosphère de la vie familiale sont susceptibles d'être évités si parents et enfants apprennent à mieux communiquer, à mieux exprimer leurs sentiments et à respecter les règles qui régissent la vie quotidienne dans la petite société qu'est la famille.

Nous sollicitons votre participation

Nous vous proposons de participer à un programme pour les parents destiné précisément à améliorer ces habiletés de communication. Ce programme, créé aux États-Unis en 1998 par le professeur Don Gordon, y connaît un vif succès, ainsi qu'en Angleterre, où il est expérimenté depuis deux ans.

Des chercheurs universitaires, au Québec et en France, ont traduit, puis adapté ce programme en français sous le nom de « *Être parents aujourd'hui* ». Ils ont ensuite vérifié en 2002-2003 si les situations et les interventions proposées aux parents étaient adaptées à la culture et aux coutumes des familles québécoises, ce qui s'est révélé être le cas.

Ce programme est constitué d'un cédérom et d'un manuel d'accompagnement. Le cédérom présente, sous forme de petits films, neuf situations de conflits pouvant survenir dans la vie quotidienne en famille. Les parents peuvent choisir chaque fois parmi trois possibilités de réaction et d'intervention de leur part, puis visionner ensuite dans une nouvelle séquence filmée ce qui peut arriver selon leur choix. Ils peuvent alors, par le biais de questions et de réponses, analyser ce qui peut se passer pour chaque intervention choisie et, s'ils le désirent, ils peuvent aussi approfondir par une série d'exercices chacune des habiletés qui sont mises en jeu.

Ce programme est entièrement géré par les parents à la maison, aux heures et aux moments qui leur conviennent. Il peut être suivi, par exemple, pendant 15 jours et jusqu'à un mois selon leur disponibilité.

Nous désirons expérimenter ce programme auprès de parents québécois francophones. Nous vous prêterons le cédérom et le manuel d'accompagnement. Si vous n'avez pas d'ordinateur à la maison, nous vous en prêterons un pour la durée du programme, et, si vous n'êtes pas familiers avec cette technique, l'un de nos assistants pourra venir chez vous pour installer l'ordinateur et vous expliquer comment utiliser le cédérom. Durant toute la durée de l'expérience il sera à votre disposition pour répondre à vos questions par téléphone et il vous téléphonera d'ailleurs régulièrement pour vous demander vos impressions sur ce programme.

Votre collaboration serait précieuse pour nous!

Nous vous demandons de nous accorder votre collaboration de la façon suivante :

- accepter de répondre au début et à la fin du programme à quelques questionnaires;
- accepter de remplir au fur et à mesure du déroulement du programme un questionnaire de suivi sur les situations étudiées;
- répondre par téléphone aux questions de notre assistant sur le déroulement du programme, aux heures et jours choisis par vous;
- demander à votre enfant de bien vouloir répondre à un petit questionnaire et demander au professeur principal (en français) de bien vouloir répondre à ce même questionnaire;
- nous donner l'autorisation de consulter le bulletin de votre enfant durant deux ans, chaque année, avec l'accord de son école;

- participer à une réunion d'information à l'école au début du programme et à une réunion d'évaluation à la fin.

L'expérimentation de ce programme est faite en collaboration avec l'école de votre enfant qui nous a accordé son soutien pour disposer de locaux de réunion et nous a autorisé à vous contacter.

Nous espérons vivement bénéficier de votre participation pour expérimenter ce programme. Outre le fait qu'il peut sans doute vous être utile, votre évaluation nous permettra de vérifier si ses retombées sont satisfaisantes pour les parents et les enfants. Nous pourrions donc, ensuite, le mettre à la disposition de l'ensemble des parents québécois. Si vous acceptez de collaborer à cette expérimentation, veuillez nous faire parvenir par retour votre accord sur le formulaire ci-joint, que vous pouvez remettre au **secrétariat de l'école** ou nous envoyer par courrier postal ou télécopie.

Pour tout renseignement complémentaire, vous pouvez vous adresser à madame Isabelle Lafrance, assistante coordonnatrice du projet en téléphonant au 514.987-3000, poste 3877 ou par télécopie au 514.987-3430 et courriel : isa-l@videotron.ca.

Avec nos remerciements, veuillez croire à l'expression de nos meilleurs sentiments.

Bernard Terrisse
Responsable du GREASS. Projet « *Être parents aujourd'hui* »
Université du Québec à Montréal
Département des sciences de l'éducation
C.P. 8888, Succursale « Centre-ville »
Montréal, Québec
H3C 3P8
Télécopieur : (514) 987-3430
Courriel: isa-l@videotron.ca

UQAM Université du Québec à Montréal — DEFS-UQAM, Bureau N-5780,
 Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) — Case postale 8888, Succursale
 « Centre-Ville » Montréal (Québec) Canada H3C 3P8 ■ : (514) 987-3000 poste : 2236
 ☎ : (514) 987-3430 ✉ : isa-l@videotron.ca

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Participation au programme « Être parents aujourd'hui »

Nous sommes intéressés à participer au programme interactif sur cédérom « *Être parents aujourd'hui* » que nous pourrions gérer à notre domicile. Nous comprenons le but de ce programme et ses modalités. Nous aurons le droit de l'abandonner en tout temps s'il ne nous convient pas, sans justification. Les renseignements recueillis sur notre famille seront gardés confidentiels, ils seront numérisés après compilation, les résultats seront utilisés de façon totalement anonyme. Les documents écrits seront détruits à la fin de l'expérimentation.

Nous avons bien compris que le cédérom, le manuel et, si nécessaire, l'ordinateur nous seront fournis gratuitement et que nous nous engageons à les restituer à la fin de cette collaboration. Nous acceptons en retour de répondre aux questionnaires proposés par le groupe de recherche, d'en remettre une copie à notre enfant.

no dossier			
Noms et prénoms des parents :		Nom et prénom de l'enfant :	
.....		
Encerchez :	mère : 1	belle-mère : 2	Date de naissance : Sexe : M F
	tutrice : 3	père : 4	Classe et école :
	beau-père : 5	tuteur : 6	
	les 2 parents : 7		
Adresse postale :		Téléphone (domicile) :	
.....		Téléphone (travail) :	
Télécopieur :		Courriel :	
Heures auxquelles nous préférons qu'on nous		Domicile :	
contacte par téléphone :		Travail :	
<input type="checkbox"/> Nous disposons d'un ordinateur avec lecteur de cédérom à la maison.			
<input type="checkbox"/> Il faut prévoir de nous prêter un ordinateur.			
<input type="checkbox"/> Nous savons utiliser un cédérom.			
<input type="checkbox"/> Il faut prévoir de nous expliquer comment utiliser un cédérom.			

Signature(s) : Date :

UQÀM Université du Québec à Montréal — DEFS-UQAM, Bureau N-5780,
Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) — Case postale 8888, Succursale
« Centre-Ville » Montréal (Québec) Canada H3C 3P8 ■ : (514) 987-3000 poste : 2236
☎ : (514) 987-3430 ✉ : isa-l@videotron.ca

Montréal, le 15 mars 2005

Chère madame, cher monsieur,

Nous sommes heureux d'apprendre que vous avez décidé de participer au programme « Être parents aujourd'hui ». Nous espérons que nous vivrons ensemble une expérience enrichissante et profitable.

Nous prévoyons organiser une réunion d'information à l'école que fréquente votre enfant et nous vous contacterons sous peu pour vous proposer des jours et des heures de rencontre.

Pour préparer cette réunion, nous vous adressons ci-joint quatre questionnaires que nous vous demandons de bien vouloir remplir, l'un en un exemplaire (le QISF) concernant la famille et trois autres en deux exemplaires, (l'ECEP, le QPEP, et le QFF) devant être remplis individuellement par la mère et le père. La réexpédition se fera dans l'enveloppe pré-affranchie ci-jointe.

Pour tout renseignement complémentaire concernant cette étude, veuillez vous adresser à madame Isabelle Lafrance, assistante du projet, bureau N-5775, DEFS- UQAM, C.P. 8888, Succursale « Centre-ville », Montréal, Québec H3C 3P8
■ : (514) 987-3000, poste 2236 ☎ : (514) 987-3430
✉ : isa-l@videotron.ca

Dans l'attente de vous rencontrer, je vous prie de croire à l'expression de mes meilleurs sentiments.

Pour l'équipe de recherche du GREASS
Bernard Terrisse, professeur

UQÀM Université du Québec à Montréal — DEFS-UQAM, Bureau N-5780,
 Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) — Case postale 8888, Succursale
 « entre-Ville » Montréal (Québec) Canada H3C 3P8 ■ : (514) 987-3000 poste : 2236
 ☎ : (514) 987-3430 ✉ : isa-l@videotron.ca

**QUESTIONNAIRE D'INFORMATION SOCIOLOGIQUE
 SUR LA FAMILLE (QISF) A et B
 version Québec**

Chère madame, cher monsieur,

Nous allons vous poser quelques questions sur vous-même et sur votre famille. Tous les renseignements fournis sont confidentiels et seront exclusivement utilisés sous forme anonyme à des fins de recherche.

Vous devez cocher la case qui correspond à votre choix. Ne choisir qu'une seule réponse par question posée. Si les deux parents vivent au foyer, vous devez compléter les questions concernant votre conjoint(e). Toutes les questions précédées d'un astérisque (*) peuvent comporter une réponse différente pour chacun des deux parents. Dans ce cas, vous devez cocher ou encrer les réponses qui correspondent à vos choix dans les cases prévues à cet effet pour chacun des deux parents. (Ne rien inscrire dans les cases en gris aux questions 1.4, 1.5 et 1.7). Nous vous remercions pour le temps que vous voudrez bien accorder à cette étude et nous vous prions de croire à l'expression de nos meilleurs sentiments.

Pour l'équipe de recherche du GREASS
 Bernard Terrisse, professeur
 Isabelle Lafrance, assistante de recherche
 Bureau N-5775, DEFS - UQAM,
 C.P. 8888, Succursale « Centre-ville » Montréal, Québec H3C 3P8
 ■ (514) 987-3000, poste 2236
 ☎ (514) 987-3430
 ✉ isa-l@videotron.ca

Date : _____ Numéro de dossier : _____ A et B

1. INFORMATIONS SUR LES RÉPONDANTS (PARENTS OU SUBSTITUTS)

Nom(s)/prénom(s) du (des) parent(s); mère : _____

père : _____

*1.1 Statut(s) du(de la) répondant(e) ou des répondants

mère	<input type="checkbox"/>	belle-mère ⁽¹⁾	<input type="checkbox"/>	tutrice	<input type="checkbox"/>
père	<input type="checkbox"/>	beau-père ⁽¹⁾	<input type="checkbox"/>	tuteur	<input type="checkbox"/>
les deux parents ensemble	<input type="checkbox"/>	(Précisez vos statuts respectifs) : _____			

⁽¹⁾ Sont considérés comme beaux-parents les personnes remariées ou conjoint(e)s de fait avec le parent qui complète ce questionnaire.

1.2 Êtes-vous actuellement?

marié(e) ou en union libre stable (conjoint de fait depuis 1 an et plus) ☐

parent seul (famille monoparentale) ☐

*1.3 Âge des parents (ou substituts) vivant au foyer avec l'(les)enfant(s) au moment de la passation du questionnaire.

	mère	père		mère	père
moins de 20 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36-40 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20-25 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41-45 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26-30 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46-50 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31-35 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	plus de 50 ans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*1.4 Lorsque vous avez quitté l'école, à quel niveau scolaire étiez-vous? Si vous avez repris des études par la suite, indiquez la dernière année achevée. Si vous êtes étudiant(e), indiquez ici l'année d'étude ou le niveau en cours.

	mère	père
primaire inachevé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
primaire terminé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
secondaire inachevé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
secondaire terminé (DES, DEP ou l'équivalent)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
collégial (CEGEP) inachevé (ou l'équivalent)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
collégial (CEGEP) terminé (AEC, DEC ou l'équivalent)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 ^{er} cycle universitaire inachevé (BAC ou l'équivalent)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 ^{er} cycle universitaire achevé (BAC ou l'équivalent)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 et 3 ^e cycles universitaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu?

mère : _____

père : _____

*1.5 Que faites-vous actuellement (ou faisiez-vous) comme travail (ou dernier travail)?
Indiquez la profession (le métier).

- | | mère | père |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Je n'ai jamais occupé d'emploi rémunéré régulier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Je n'ai pas actuellement d'emploi rémunéré régulier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. J'ai actuellement un emploi rémunéré régulier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Si 3, veuillez indiquer la profession exercée : | | |
| mère : _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| père : _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

*1.6 Êtes-vous actuellement bénéficiaire de l'Assurance-emploi (chômage) ou de la Sécurité du revenu (Aide sociale)?

- | | mère | père |
|---|--------------------------|--------------------------|
| - n'est pas bénéficiaire de l'Assurance-emploi (chômage) ou de la Sécurité du revenu (Aide sociale) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - bénéficiaire de l'Assurance-emploi (chômage) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - bénéficiaire de la Sécurité du revenu (Aide sociale) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

*1.7 Êtes-vous né(e)?

- | | mère | père |
|--|--------------------------|--------------------------|
| - au Québec Québec | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - dans une autre province au Canada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - dans un autre pays | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Si vous n'êtes pas né(e) au Canada, veuillez indiquer votre pays d'origine et depuis combien de temps vous vivez au Québec : | | |
| mère : _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| père : _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. INFORMATIONS SUR L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL

2.1 Veuillez indiquer combien d'enfant(s) à votre charge vivent à la maison? ☐

2.2 Veuillez indiquer dans quel groupe d'âge se situe(nt) votre(vos) enfant(s) :

- | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|----------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| de la naissance à 4 ans | <input type="checkbox"/> | de 4 à 6 ans | <input type="checkbox"/> | de 6 à 9 ans | <input type="checkbox"/> |
| de 9 à 12 ans | <input type="checkbox"/> | Plus de 12 ans | <input type="checkbox"/> | | |

2.3 Où habitez-vous? (Encerclez votre réponse)

- | | |
|---|--------------------------|
| - municipalité rurale (activités agricoles ou de pêche) : moins de 1000 habitants | <input type="checkbox"/> |
| - petite municipalité (village) : moins de 5000 habitants | <input type="checkbox"/> |
| - municipalité de taille moyenne : de 5000 à 25000 habitants | <input type="checkbox"/> |

- petite ville : de 25000 à 100000 habitants ☐
- grande ville : plus de 100 000 habitants ☐

2.4 L'un de vos enfants présente-t-il l'une ou l'autre des difficultés suivantes?

- | | oui | non |
|--|--------------------------|--------------------------|
| - des difficultés scolaires (en français, en mathématiques) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - des difficultés de comportement à la maison ou à l'école (agressivité, désobéissance, agitation, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - des comportements pré-délinquants (vols, mensonges, fugues, destruction d'objets, bagarres, toxicomanie, alcoolisme) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - des déficiences ou handicaps physiques, visuels, auditifs ou moteurs | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - des problèmes de santé mentale (dépression, psychose, autisme) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - des maladies chroniques (asthme, épilepsie, diabète, problèmes cardiaques, etc...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.5 Durant les 5 mois précédants votre participation à ce programme, votre famille a-t-elle vécu des événements graves qui l'ont affectée (Encerclez votre réponse)

- Oui 1 - Non 2

2.6 Pendant votre participation à ce programme, votre famille a-t-elle vécu des événements graves qui l'ont affectée? (Encerclez votre réponse)

- Oui 1 - Non 2

*3. INFORMATIONS SUR LES REVENUS FAMILIAUX

Veuillez indiquer dans les tranches de revenu figurant ci-dessous où se situe votre revenu annuel avant déduction des impôts : salaire ou honoraires professionnels liés à votre profession et autres sources de revenus annuelles telles qu'allocations familiales, pensions alimentaires, loyers, revenus de placement etc... Veuillez répondre séparément pour chacun des 2 parents qui vit au foyer.

- | | mère | père |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - moins de \$12 000 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - de \$12 000 à \$24 999 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - de \$25 000 à \$49 999 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - de \$50 000 à \$74 999 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - plus de \$75 000 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE COLLABORATION.

UQAM

Université du Québec à Montréal — DEFS-UQAM, Bureau N-5780,
 Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) — Case postale 8888, Succursale « Centre-Ville
 Montréal (Québec) Canada H3C 3P8 ■ : (514) 987-3000 poste : 2236 ☎ : (514) 987-3430 ✉ : isa-l@videotron.ca

**QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES
 ÉDUCATIVES PARENTALES(QPEP) A/B**

Chère madame,

L'éducation est une activité complexe qu'il faut sans cesse améliorer. Il peut donc être intéressant de s'entraîner à résoudre des situations éducatives avant de les affronter dans la réalité et de participer à une formation destinée aux parents.

Nous vous proposons dans ce questionnaire un certain nombre de situations éducatives (1/, 2/ etc.) et plusieurs réactions possibles (par exemple a/ b/ c/ d/ e/ f/ g/). Veuillez encercler la meilleure réaction ou réponse possible (a/ ou b/ ou d/ etc.) pour chaque situation. Vous ne devez encercler qu'une seule réponse pour chacune des questions.). Cette réponse peut être constituée par un regroupement de plusieurs des réponses précédentes à une même question. (Exemple : a + b + c).

Nous vous remercions pour le temps que vous accorderez à cette étude et nous vous prions de croire à l'expression de nos meilleurs sentiments.

Pour l'équipe de recherche du GREASS

Bernard Terrisse, professeur

Isabelle Lafrance, assistante de recherche

Bureau N-5775, DEFS - UQAM,

C.P. 8888, Succursale « Centre-ville » Montréal, Québec H3C 3P8

■ : (514) 987-3000, poste : 2236 ☎ : (514) 987-3430

✉ : isa-l@videotron.ca

A : À remplir par la mère (belle-mère, tuteur, etc.)

Numéro de dossier :

A

QUESTIONNAIRE

Veuillez entourer **une seule réponse** (a, b, c, d, e, f ou g) pour chacune des questions suivantes :

1. Un parent qui est très en colère veut discuter immédiatement avec son enfant.

Cela risque-t-il d'entraîner?

- a) une punition trop sévère.
- b) une discussion bien au-delà des limites souhaitées par le parent.
- c) une escalade de la violence.
- d) toutes les conséquences précédentes.

☐

2. Comment un parent peut-il punir un enfant qui s'est mal conduit?

- a) en employant une voix très ferme.
- b) en expliquant clairement le type de conduite souhaitée.
- c) en rappelant qu'une désobéissance dans le futur conduira à une punition plus grave.
- d) en faisant tout ce qui précède.

☐

UQAM

Université du Québec à Montréal — DEFS-UQAM, Bureau N-5780,
 Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) — Case postale 8888, Succursale « Centre-
 Ville » Montréal (Québec) Canada H3C 3P8 ■ : (514) 987-3000 poste : 2236 ☎ : (514) 987-3430 ✉ : isa-
 l@videotron.ca

QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES ÉDUCATIVES PARENTALES (QPEP) A/B

Cher monsieur,

L'éducation est une activité complexe qu'il faut sans cesse améliorer. Il peut donc être intéressant de s'entraîner à résoudre des situations éducatives avant de les affronter dans la réalité et de participer à une formation destinée aux parents.

Nous vous proposons dans ce questionnaire un certain nombre de situations éducatives (1/, 2/ etc.) et plusieurs réactions possibles (par exemple a/ b/ c/ d/ e/ f/ g/). Veuillez encercler la meilleure réaction ou réponse possible (a/ ou b/ ou d/ etc.) pour chaque situation. Vous ne devez encercler qu'une seule réponse pour chacune des questions.). Cette réponse peut être constituée par un regroupement de plusieurs des réponses précédentes à une même question. (Exemple : a + b + c).

Nous vous remercions pour le temps que vous accorderez à cette étude et nous vous prions de croire à l'expression de nos meilleurs sentiments.

Pour l'équipe de recherche du GREASS

Bernard Terrisse, professeur

Isabelle Lafrance, assistante de recherche

Bureau N-5775, DEFS - UQAM,

C.P. 8888, Succursale « Centre-ville » Montréal, Québec H3C 3P8

■ : (514) 987-3000, poste : 2236 ☎ : (514) 987-3430

✉ : isa-l@videotron.ca

B : À remplir par le père (beau-père, tuteur)

Numéro de dossier :

B

QUESTIONNAIRE

Veillez entourer **une seule réponse** (a, b, c, d, e, f ou g) pour chacune des questions suivantes :

1. Un parent qui est très en colère veut discuter immédiatement avec son enfant.

Cela risque-t-il d'entraîner?

- a) une punition trop sévère.
- b) une discussion bien au-delà des limites souhaitées par le parent.
- c) une escalade de la violence.
- d) toutes les conséquences précédentes.

☐

2. Comment un parent peut-il punir un enfant qui s'est mal conduit?

- a) en employant une voix très ferme.
- b) en expliquant clairement le type de conduite souhaitée.
- c) en rappelant qu'une désobéissance dans le futur conduira à une punition plus grave.
- d) en faisant tout ce qui précède.

☐

3. D'après-vous, qu'est-ce qui est le plus important quand un parent attribue une responsabilité dans la maison (tâche ménagère, bricolage etc.) à son enfant?

☐

- a) d'être aussi clair et explicite que possible sur l'activité à faire.
- b) d'exiger que l'activité soit faite immédiatement.
- c) de s'assurer que l'activité soit intéressante.
- d) de ne pas autoriser de discussion sur l'activité à réaliser.
- e) de se mettre d'accord sur une récompense correspondant à la tâche demandée.
- f) les réponses a et c.
- g) les réponses a et e.

4. D'après-vous, qu'est-ce qui est le plus important quand un parent « applique réellement la discipline » pour sanctionner des conduites inacceptables?

☐

- a) de donner des punitions sévères et fréquentes.
- b) de mettre en œuvre calmement et fermement les conséquences qu'il a annoncées pour sanctionner des conduites inacceptables.
- c) de donner des avertissements répétés suivis de punitions.
- d) de répéter les mêmes avertissements fermement.
- e) d'écouter attentivement la version de l'enfant, puis d'obtenir son accord pour appliquer la punition.

5. Quand une discussion en famille risque-t-elle d'être une mauvaise initiative?

- a) quand le problème à discuter ne concerne qu'un seul des parents.
- b) quand de nouvelles règles dans la famille doivent être établies.
- c) quand les parents doivent d'abord résoudre entre eux ce problème.
- d) quand plusieurs personnes pensent que les règles sont injustes.

☐

6. Si un parent supervise la réalisation des devoirs scolaires de son enfant pensez-vous que celui-ci :
- a) deviendra trop dépendant du parent pour faire ses devoirs. ☐
 - b) aura davantage l'impression que le parent s'intéresse à sa réussite scolaire.
 - c) se sentira plus responsable de ce qu'il doit faire.
 - d) pensera que le parent n'a pas confiance en lui.
 - e) les réponses b et c.
7. Si un parent crie pour gronder son enfant, ce dernier :
- a) risquera de se fâcher en criant à son tour. ☐
 - b) lui obéira plus rapidement.
 - c) comprendra qu'il est sérieux(se).
 - d) s'habituerà à ses cris et finira par l'ignorer.
 - e) les réponses a et d.
8. Si un parent interdit à son jeune adolescent de fréquenter l'un de ses meilleurs amis, pensez-vous que?
- a) l'adolescent finira par avoir un jugement plus réaliste sur son ami.
 - b) le parent aura des difficultés à faire respecter cette règle. ☐
 - c) l'adolescent perdra de l'intérêt pour son ami.
 - d) l'adolescent se débrouillera pour le voir quand même.
 - e) les réponses b et d.
9. Si un parent compare entre eux deux de ses enfants pour pouvoir critiquer plus facilement l'un d'eux, les enfants vont :
- a) croire qu'il aime l'un d'eux plus que l'autre.
 - b) essayer de faire mieux dans l'avenir. ☐
 - c) s'encourager et se soutenir mutuellement.
 - d) se sentir mieux préparés à la leur vie future.
 - e) apprendre à mieux se connaître.
10. D'après-vous, pourquoi « montrer l'exemple » à son enfant permet-il l'apprentissage de conduites appropriées?
- a) parce que les enfants aiment imiter leurs parents. ☐
 - b) parce que les enfants apprennent mieux en regardant qu'en écoutant.
 - c) parce que les exigences des conduites à respecter sont plus faciles à comprendre.
 - d) pour toutes les raisons précédentes (a, b et c).
 - e) pour les raisons a et b.
11. Pourquoi un parent peut-il utiliser des « messages je » pour éduquer son enfant (Par exemple : « je n'accepte pas ton comportement » au lieu de dire « Ton comportement est inacceptable »?)
- a) pour ne pas laisser parler son enfant tant que lui-même n'a pas fini de s'exprimer. ☐
 - b) pour exprimer calmement ses sentiments plutôt que de les laisser exploser.
 - c) pour prévenir l'enfant qu'il va être puni.
 - d) pour que l'enfant se sente coupable.
 - e) pour faire comprendre à l'enfant que les sentiments des parents sont plus importants que les siens.

12. Quels sont les principaux avantages dans le processus d'« élaboration d'un contrat éducatif » avec des adolescents? (*Un contrat éducatif est une entente écrite que prennent entre eux les parents et les enfants après avoir successivement : identifié un problème dans la famille, l'avoir analysé, avoir discuté des solutions possibles, retenu certaines de ces solutions et fixé le rôle de chacun ainsi que les récompenses ou punitions*).
- a) parce qu'ils peuvent donner leur point de vue lors d'une réunion de famille. ☐
 - b) parce que les récompenses et les punitions y sont clairement définies et ne peuvent pas être modifiées.
 - c) parce que la critique est utilisée pour inciter l'adolescent à bien se comporter.
 - d) parce que la cohérence éducative entre les parents est renforcée.
 - e) parce que les adolescents peuvent agir sur leurs parents pour faire respecter les ententes qui ont été prises
 - f) pour les raisons a, d, e
 - g) pour les raisons a, b, c
13. Si un enfant dit, quand il est en colère, « Je ne veux que personne rentre dans ma chambre! », une bonne façon d'utiliser l'« écoute active » serait de lui répondre :
- a) « d'accord, personne n'a le droit d'entrer dans ta chambre ». ☐
 - b) « quand tu te seras calmé(e) je prendrai le temps de t'écouter ».
 - c) « d'accord, mais quelqu'un t'a t-il pris quelque chose dans ta chambre? »
 - d) « tu parais fâché(e) parce que quelqu'un semble ne pas avoir respecté ton domaine ».
 - e) « c'est vrai que tu as droit à un peu d'intimité; tu as raison de te faire respecter par les autres ».
14. Quel est(sont) l'(les) avantage(s) à ce que les deux parents supervisent les travaux scolaires de leur enfant? *
- a) parce qu'un seul parent n'a pas à jouer le rôle du méchant « parent ». ☐
 - b) parce que les deux parents sont plus cohérents dans le suivi de l'enfant.
 - c) parce que l'enfant saura que les devoirs sont importants pour les deux parents.
 - d) parce qu'il sera plus difficile pour l'enfant d'échapper aux devoirs à faire à la maison.
 - e) pour toutes les raisons précédentes.
15. Quel(s) est/sont les avantage(s) à ce que les parents supervisent les activités de leur enfant quand il reçoit ses amis à la maison?
- a) ils sont mieux informés sur les compétences relationnelles de leur enfant. ☐
 - b) ils peuvent lui donner des conseils ou des autorisations, si nécessaire.
 - c) ils peuvent constater que leur enfant est plus responsable quand il est surveillé.
 - d) ils peuvent discuter plus facilement avec lui quand il leur parle de ses amis.
 - e) pour toutes les raisons précédentes.

16. Pourquoi, d'après vous, un beau-père (nouveau mari ou conjoint de la mère) désire participer aux punitions que son épouse donne à ses enfants? ☐
- a) parce qu'il pense que c'est son devoir d'aider son épouse.
 - b) parce qu'il pense qu'il doit apprendre aux enfants à respecter leur mère.
 - c) parce qu'il pense que son épouse s'attend à ce qu'il s'implique.
 - d) parce qu'il est énervé par la mauvaise conduite des enfants.
 - e) pour toutes les raisons précédentes.
 - f) pour les raisons a et b.
17. Qu'est-ce qu'un parent devrait faire s'il est obligé de gronder son enfant alors que celui-ci reçoit ses amis à la maison? Il devrait : ☐
- a) s'excuser et le punir car cela peut servir d'exemple aux autres.
 - b) attendre que les amis partent et ensuite intervenir auprès de son enfant.
 - c) demander aux amis de partir immédiatement puis intervenir auprès de son enfant.
 - d) prendre l'enfant à part et lui parler à voix basse si c'est urgent.
 - e) lui faire honte devant les autres pour qu'il ne recommence plus.
 - f) intervenir comme en a ou e selon la situation.
 - g) intervenir comme en b ou d selon la situation.
18. Pour aider son enfant à changer de conduite, il est important qu'un parent soit : ☐
- a) précis dans ses exigences.
 - b) gentil pour faciliter le changement.
 - c) juste dans les sanctions.
 - d) sévère dans les sanctions.
 - e) compréhensif à l'égard de ses motivations.
 - f) pour les raisons a, c et e.
19. Quand un enfant dit régulièrement qu'il se fait frapper par son frère ou sa sœur, que devraient faire ses parents? ☐
- a) les laisser se débrouiller seuls puisque c'est un problème qui les concerne tous les deux.
 - b) soupçonner l'enfant le plus âgé d'être responsable de cette situation.
 - c) parler aux deux enfants séparément avant de décider ce qu'il faut faire.
 - d) laisser le père gérer seul ce problème parce que les enfants le respecte davantage.
20. Qu'arrive-t-il quand un parent applique à ses enfants les punitions qu'il a annoncées? (Il met en œuvre des conséquences signalées à l'avance) ☐
- a) ils prévoient ce qui va se produire.
 - b) ils perçoivent ce parent comme étant « rigide ».
 - c) ils estiment que leurs points de vues ne sont pas respectés.
 - d) ils deviennent créatifs pour essayer de contourner les règles.

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE COLLABORATION.

UQAM Université du Québec à Montréal — DEFS-UQAM, Bureau N-5780,
 Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) — Case postale 8888, Succursale
 « Centre-Ville » Montréal (Québec) Canada H3C 3P8 ■ : (514) 987-3000 poste : 2236 ☎ : (514) 987-
 3430 ✉ : isa-l@videotron.ca

QUESTIONNAIRE DE SUIVI HEBDOMADAIRE (QSH) A/B
(Téléphonique)

Chère madame,

Vous utilisez maintenant le programme « Être Parents Aujourd'hui » depuis 1^{re} semaine. Nous aimerions avoir vos premières impressions sur ce programme et nous nous permettons de vous déranger pour vous poser quelques questions sur son déroulement. Vos réponses resteront totalement confidentielles.

Nous vous remercions de votre collaboration et nous vous prions de croire à l'expression de nos meilleurs sentiments.

Pour l'équipe de recherche du GREASS
 Bernard Terrisse, professeur
 Isabelle Lafrance, assistante de recherche
 Bureau N-5775, DEFS - UQAM,
 C.P. 8888, Succursale « Centre-ville » Montréal, Québec H3C 3P8
 ■ : (514) 987-3000, poste : 2236 ☎ : (514) 987-3430
 ✉ : isa-l@videotron.ca

*À changer selon le moment où le questionnaire est passé : 2^e semaine, 3^e semaine, etc...
Note : Cette entrevue de suivi doit être faite uniquement avec les parents qui ont eux-mêmes utilisé le programme. Si l'un des 2 parents ne l'a pas utilisé, veuillez cocher dans la case « ne s'applique pas » et indiquer le parent concerné. (Encerclez)

A : Entrevue avec la mère (belle-mère, tutrice)	Numéro de dossier : _____ A
---	-----------------------------

☐ Ne s'applique pas : à la mère – au père

UQAM Université du Québec à Montréal — DEFS-UQAM, Bureau N-5780,
 Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) — Case postale 8888, Succursale «
 Centre-Ville» Montréal (Québec) Canada H3C 3P8 ■ : (514) 987-3000 poste : 2236 ☎ : (514) 987-3430
 ✉ : isa-l@videotron.ca

QUESTIONNAIRE DE SUIVI HEBDOMADAIRE (QSH) A/B (Téléphonique)

Cher monsieur,

Vous utilisez maintenant le programme « Être Parents Aujourd'hui » depuis 1^{re} semaine. Nous aimerions avoir vos premières impressions sur ce programme et nous nous permettons de vous déranger pour vous poser quelques questions sur son déroulement. Vos réponses resteront totalement confidentielles.

Nous vous remercions de votre collaboration et nous vous prions de croire à l'expression de nos meilleurs sentiments.

Pour l'équipe de recherche du GREASS
 Bernard Terrisse, professeur
 Isabelle Lafrance, assistante de recherche
 Bureau N-5775, DEFS - UQAM,
 C.P. 8888, Succursale « Centre-ville » Montréal, Québec H3C 3P8
 ■ : (514) 987-3000, poste : 2236 ☎ : (514) 987-3430
 ✉ : isa-l@videotron.ca

*À changer selon le moment où le questionnaire est passé : 2^e semaine, 3^e semaine, etc...

Note : Cette entrevue de suivi doit être faite uniquement avec les parents qui ont eux-mêmes utilisé le programme. Si l'un des 2 parents ne l'a pas utilisé, veuillez cocher dans la case « ne s'applique pas » et indiquer le parent concerné (Encerclez)

B : Entrevue avec le père (Beau-père, tuteur)	Numéro de dossier :	B
--	---------------------	----------

☐ Ne s'applique pas : à la mère – au père

ÉVALUATION DE LA (...) *SEMAINE

(Veuillez encercler les chiffres correspondant à vos choix)

1. Durant cette semaine, combien de situations avez-vous étudiées?

- 1 situation :	1	- 2 à 3 situations :	2
- 4 à 5 situations :	3	- Plus de 5 situations :	4

2. Durant cette semaine, pendant combien de temps en tout avez-vous utilisé le cédérom?

– moins d'une heure :	1	– de 1 à 3 heures :	2
– de plus de 3 à 6 heures :	3	– plus de 6 heures :	4

- ### 3. Avez-vous fait?

- des « liens » (hypertextes) pour avoir des exemples et des définitions (lettres italiques grasses soulignées) - oui : 1 - non : 2
- les exercices de révision à la fin de chaque situation - oui : 1 - non : 2
- les exercices d'approfondissement de la rubrique intitulée « des pratiques éducatives à approfondir » - oui : 1 - non : 2

- #### 4. Avez-vous eu des difficultés à utiliser le cédérom?

- oui: 1 - non: 2

5. Si oui, avez-vous eu des difficultés?

- pour effectuer des liens (*lettres italiques grasses soulignées*)
 - oui : 1 – non : 2
- pour faire les exercices de révision : – oui : 1 – non : 2
- pour faire les exercices d'approfondissement : – oui : 1 – non : 2

6. Votre conjoint(e) a-t-il(elle) utilisé le cédérom?

- oui: 1 - non: 2

7. Avez-vous utilisé le cédérom?

- seul (e) : 1 - avec votre conjoint(e) : 2
- avec d'autres parents : 3 - en présence de votre enfant : 4

8. Avez-vous discuté des solutions présentées?

- avec votre conjoint(e) : 1 - avec d'autres parents : 2
- avec votre enfant : 3

9. Avez-vous l'impression d'avoir acquis ou amélioré des connaissances grâce au cédérom?

- oui : 1 - non : 2

Veillez les indiquer :

10. Avez-vous l'impression que vous avez changé vos façons d'intervenir, vos pratiques éducatives grâce au cédérom

- oui : 1 - non : 2

Veillez les indiquer :

11. Êtes-vous globalement satisfait(e) de ce programme à cette étape?

- oui, beaucoup : 1 - peu : 2 - non, pas vraiment : 3

12. Quels sont d'après-vous, les avantages et les inconvénients, les points forts et les points faibles de ce programme?

Avantages :

.....

.....

.....

.....

Inconvénients :

.....

.....

.....

.....

13. Avez-vous d'autres questions à poser ou d'autres commentaires à faire?

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE COLLABORATION.

UQÀM Université du Québec à Montréal — DEFS-UQAM, Bureau N-5780,
 Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) — Case postale 8888, Succursale
 « Centre-Ville » Montréal (Québec) Canada H3C 3P8 ■ : (514) 987-3000 poste : 2236
 ☎ : (514) 987-3430 ✉ : isa-l@videotron.ca

QUESTIONNAIRE DE SATISFACTION SUR LE PROGRAMME (QSP) POUR LES PARENTS A/B

Chère madame,

Nous désirons évaluer le programme auquel vous avez participé. Il est important pour nous que vous répondiez aux questions suivantes car nous avons besoin de votre aide pour l'améliorer. Nous vous remercions pour le temps que vous accorderez à cette étude et nous vous prions de croire à l'expression de nos meilleurs sentiments.

Pour l'équipe de recherche du GREASS
 Bernard Terrisse, professeur
 Isabelle Lafrance, assistante de recherche
 Bureau N-5780, DEFS - UQAM,
 C.P. 8888, Succursale « Centre-ville » Montréal, Québec H3C 3P8
 ■ : (514) 987-3000, poste : 2236 ☎ : (514) 987-3430
 ✉ : isa-l@videotron.ca

A : À remplir par la mère (belle-mère, tutrice)

Numéro de dossier : _____ **A**

Note : Le programme a pu être utilisé seulement par l'un des deux parents. Si c'est le cas et si vous n'avez pas utilisé vous-même le programme, veuillez cocher la case « Ne s'applique pas » et nous renvoyer le questionnaire sans le remplir.

☐

Ne s'applique pas

Évaluation du programme

Veuillez encercler le chiffre qui correspond à vos impressions.

1. La méthode proposée pour m'aider à éduquer mon/mes enfant(s) me paraît :

Très appropriée	1	Un peu inappropriée	5
Appropriée	2	Inappropriée	6
Assez appropriée	3	Très inappropriée	7
Neutre	4		

UQÀM Université du Québec à Montréal — DEFS-UQAM, Bureau N-5780,
 Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) — Case postale 8888, Succursale
 « Centre-Ville » Montréal (Québec) Canada H3C 3P8 ■ : (514) 987-3000 poste : 2236
 ☎ : (514) 987-3430 ✉ : isa-l@videotron.ca

QUESTIONNAIRE DE SATISFACTION SUR LE PROGRAMME (QSP) POUR LES PARENTS A/B

Chère monsieur,

Nous désirons évaluer le programme auquel vous avez participé. Il est important pour nous que vous répondiez aux questions suivantes car nous avons besoin de votre aide pour l'améliorer. Nous vous remercions pour le temps que vous accorderez à cette étude et nous vous prions de croire à l'expression de nos meilleurs sentiments.

Pour l'équipe de recherche du GREASS
 Bernard Terrisse, professeur
 Isabelle Lafrance, assistante de recherche
 Bureau N-5780, DEFS - UQAM,
 C.P. 8888, Succursale « Centre-ville » Montréal, Québec H3C 3P8
 ■ : (514) 987-3000, poste : 2236 ☎ : (514) 987-3430
 ✉ : isa-l@videotron.ca

B : À remplir par le père (beau-père, tuteur) Numéro de dossier : B

Note : Le programme a pu être utilisé seulement par l'un des deux parents. Si c'est le cas et si vous n'avez pas utilisé vous-même le programme, veuillez cocher la case « Ne s'applique pas » et nous renvoyer le questionnaire sans le remplir.

☐

Ne s'applique pas

Évaluation du programme

Veuillez encercler le chiffre qui correspond à vos impressions.

1. La méthode proposée pour m'aider à éduquer mon/mes enfant(s) me paraît :

Très appropriée	1	Un peu inappropriée	5
Appropriée	2	Inappropriée	6
Assez appropriée	3	Très inappropriée	7
Neutre	4		

2. Dans quelle mesure les situations présentées dans le programme sont-elles réalistes pour vous et pourraient-elles se produire dans votre famille?

Très réalistes	1	Un peu irréalistes	5
Réalistes	2	Irréalistes	6
Assez réalistes	3	Très irréalistes	7
Neutre	4		

3. Recommanderiez-vous ce programme à un(e) ami(e) ou à un membre de votre famille?

Oui, fortement	1	Un peu	5
Fortement	2	Probablement pas	6
Assez	3	Non, pas du tout	7
Neutre	4		

4. Avant de participer à ce programme dans quelle mesure aviez-vous confiance en vous-même pour gérer les problèmes de comportement de votre/vos enfants au sein de votre famille?

Très confiant(e)	1	Pas trop confiant(e)	5
Confiant(e)	2	Peu confiant(e)	6
Assez confiant(e)	3	Très peu confiant(e)	7
Neutre	4		

5. Dans quelle mesure avez-vous maintenant confiance en vous-même pour gérer des problèmes de comportement de votre/vos enfant(s) au sein de votre famille?

Très confiant(e)	1	Pas trop confiant(e)	5
Confiant(e)	2	Peu confiant(e)	6
Assez confiant(e)	3	Très peu confiant(e)	7
Neutre	4		

6. À l'avenir, dans quelle mesure avez-vous confiance en votre capacité pour gérer des problèmes de comportement de votre/vos enfant(s) au sein de votre famille en utilisant ce que vous avez appris dans ce programme?

Très confiant(e)	1	Pas trop confiant(e)	5
Confiant(e)	2	Peu confiant(e)	6
Assez confiant(e)	3	Très peu confiant(e)	7
Neutre	4		

7. En général mes impressions envers ce programme de formation sont :

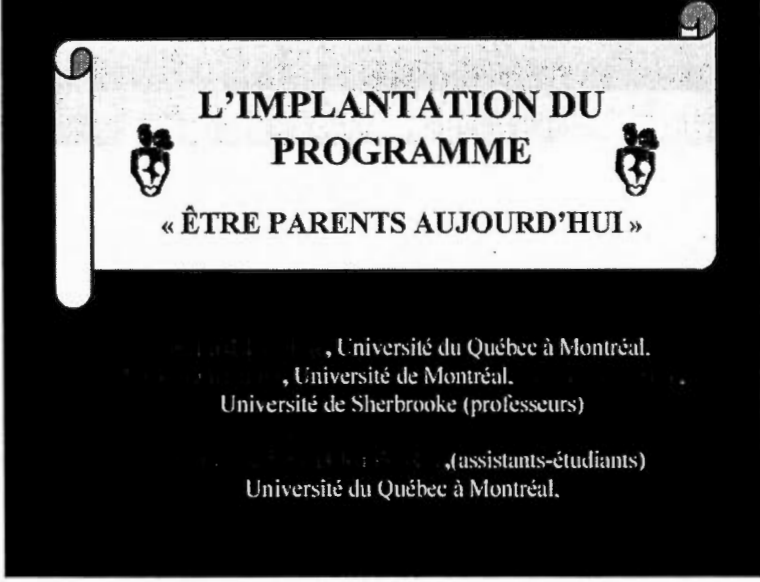
Très positives	1	Assez négatives	5
Positives	2	Négatives	6
Assez positives	3	Très négatives	7
Neutre	4		

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE COLLABORATION.

APPENDICE F
AUTRES INSTRUMENTS QUI ONT ÉTÉ NÉCESSAIRES
À LA RECHERCHE

- a) « Power point »**
- b) Lettres de remerciements**

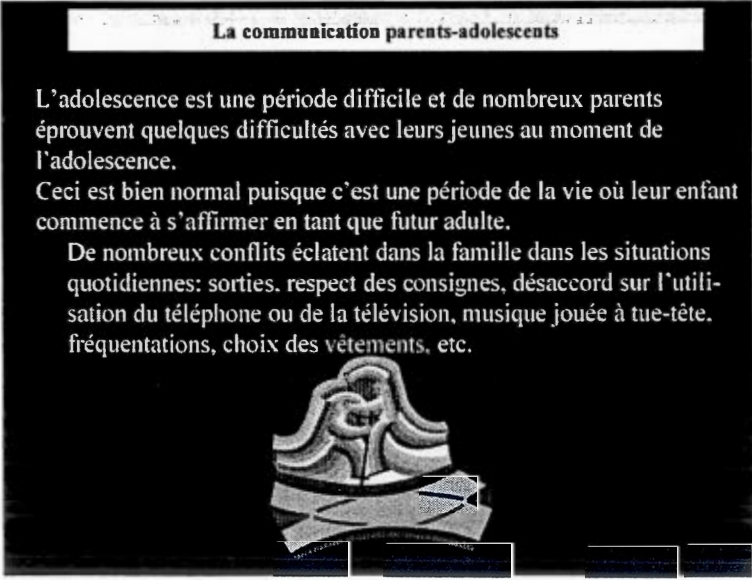
APPENDICE F
AUTRES INSTRUMENTS QUI ONT ÉTÉ NÉCESSAIRES
À LA RECHERCHE
a) Powerpoint



**L'IMPLANTATION DU
PROGRAMME**

« ÊTRE PARENTS AUJOURD'HUI »

Université du Québec à Montréal.
Université de Montréal.
Université de Sherbrooke (professeurs)
(assistants-étudiants)
Université du Québec à Montréal.

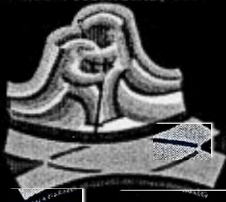


La communication parents-adolescents

L'adolescence est une période difficile et de nombreux parents éprouvent quelques difficultés avec leurs jeunes au moment de l'adolescence.

Ceci est bien normal puisque c'est une période de la vie où leur enfant commence à s'affirmer en tant que futur adulte.

De nombreux conflits éclatent dans la famille dans les situations quotidiennes: sorties, respect des consignes, désaccord sur l'utilisation du téléphone ou de la télévision, musique jouée à tue-tête, fréquentations, choix des vêtements, etc.



- Ceci peut avoir des répercussions sur le rendement scolaire des jeunes ainsi que sur l'atmosphère de la vie familiale.



Dans une perspectives de prévention, ce constat a amené les chercheurs à proposer diverses modèles d'intervention afin d'aider les parents à développer les pratiques les plus favorables à la communication et les stratégies éducatives les plus efficaces.

Les pratiques éducatives parentales et leurs conséquences

Il existe un consensus à travers les recherches sur la définition des attitudes et des pratiques éducatives favorables ou défavorables.

Celles-ci sont le résultat d'apprentissage que les parents ont fait d'abord dans leur propre famille, alors qu'ils étaient eux-mêmes enfants, en observant et en imitant les pratiques de leurs propres parents.

Plus tard, confrontés à d'autres valeurs, d'autres milieux et d'autres pratiques ils ont adapté, modifié, parfois rejeté les pratiques héritées de leur propre milieu familial.



Nul ne songeant plus à nier que l'éducation initiale au sein de la famille constitue la clé de l'adaptation et de la réussite de l'enfant, chercheurs et praticiens ont élaboré progressivement un ensemble d'interventions destinées à apporter aux parents de l'information, voire une formation, notamment pour les aider à consolider les pratiques éducatives les plus favorables à l'établissement de liens significatifs durables avec leurs enfants.



Les chercheurs du GREASS ont donc entrepris de traduire, d'adapter, de valider culturellement et d'expérimenter le programme auprès de populations francophones et d'en étudier les effets possibles sur les parents et les adolescents.

C'est ce programme, intitulé en français: *Parents et enfants: ensemble pour l'avenir*, que nous vous présentons aujourd'hui

Objectifs visés par le programme

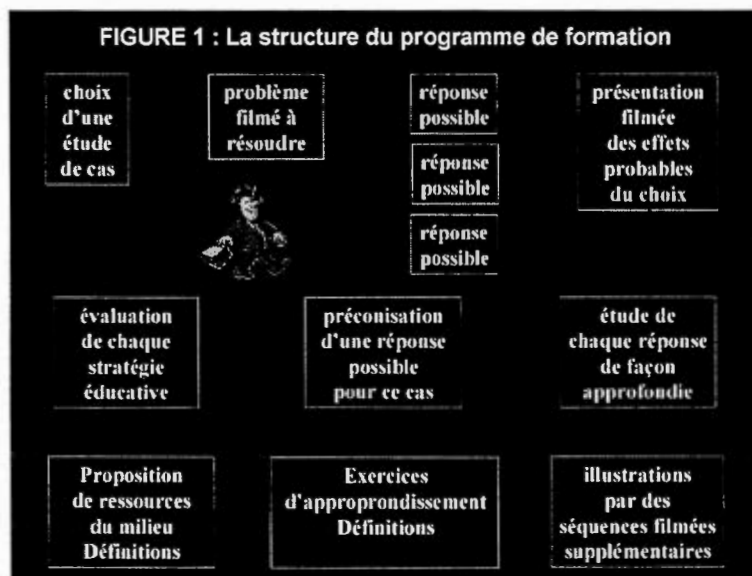
les parents à actualiser leurs compétences à la communication entre parents et adolescents

chez les parents à actualiser des compétences éducatives spécifiques: (écoute active, expression directe des sentiments, gestion de la discipline, reformulation, soutien scolaire, etc...)

chez leurs adolescents les difficultés d'adaptation scolaire, les difficultés de comportement à la maison et à l'école ainsi que l'abandon scolaire



FIGURE 1 : La structure du programme de formation



Implantation internationale

À partir de la même problématique et à travers un projet similaire les groupes de recherche des universités suivantes expérimentent le programme :

Université du Québec à Montréal, Canada

Université de Montpellier III, France

Université de Belfort-Montbéliard, France

Université de Mons-Hainaut, Belgique

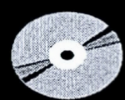
Université de Fribourg, Suisse

Université de Tunis, Tunisie (Validation seulement)



Intervention auprès des parents

Le cédérom est géré par les parents à domicile. Il présente neuf situations de conflit parents-adolescents. Trois types d'intervention leur sont proposés, soit deux défavorables et une favorable.



L'exploitation des situations se réalise sous forme de questions-réponses.



Il y a des renvois par liens (boutons d'action) qui permettront d'avoir accès à des explications, à des définitions ainsi qu'à des exemples sur les différentes étapes du programme.



Des exercices d'approfondissement sont proposés. Ils permettent de faire le transfert et la généralisation à d'autres situations de ce que les parents viennent d'étudier.

Ils peuvent aussi vérifier les connaissances qu'ils ont acquises après avoir étudié chaque situation grâce à un petit test.

Pour assurer un support efficace, un suivi hebdomadaire est prévu sous forme d'entrevues téléphoniques avec les parents tout au long de l'intervention.



11

Les instruments de recherche, leurs buts et le moment de passation

1. Avant l'expérimentation

→ Après avoir reçu votre consentement nous vous avons envoyé par la poste le *Questionnaire d'information sur la situation familiale (QISF)* qui nous permettra de faire le portrait de votre situation familiale ainsi qu'un questionnaire à remplir pour chacun des parents, l'*Échelle des compétences éducatives parentales (ECEP)*



→ Nous vous avons aussi envoyé par la poste le questionnaire également à remplir par chacun des deux parents. Le même questionnaire devra être rempli par l'enseignant de français de votre enfant et par votre enfant lui-même.



Lors de la réunion d'aujourd'hui, nous vous demandons de bien vouloir remplir le questionnaire pour chacun des deux parents et de nous le remettre.

13

2. Pendant l'expérimentation

Nous vous remettons également aujourd'hui pour chacun des deux parents, deux questionnaires à utiliser durant toute la période où vous utiliserez le cédérom.

→ Le *Questionnaire d'évaluation culturelle du programme (QECP)* qui a pour objectif de savoir si le programme est bien adapté aux parents québécois.



→ Le *Questionnaire sur la fréquence d'utilisation du cédérom par les parents (QFU)* afin que nous sachions combien de temps et comment vous avez utilisé le programme.

Ces deux questionnaires doivent être remplis par chacun des deux (2) parents. Si un seul des parents utilise le programme, seulement celui-ci doit y répondre.



Pendant cette période et durant deux ans nous vous avons également demandé l'autorisation de compiler les notes de votre enfant en français et en mathématiques.

3. À la fin de l'expérimentation

Nous demanderons à chacun des deux parents, ou seulement à celui qui a utilisé le cédérom si, c'est le cas, de répondre à nouveau aux trois questionnaires que vous avez remplis avant l'expérimentation soit l'ECEP, le QFF et le QPEP pour que nous sachions si le programme a eu des effets sur vos habiletés et sur le comportement de votre enfant et de remplir aussi le Questionnaire de satisfaction sur le programme (QSP)



Pour vérifier les effets de ce programme sur le comportement de votre enfant nous demanderons à l'enseignant de français et à votre enfant de bien vouloir répondre à nouveau au questionnaire sur ses points forts et ses points faibles (QFF).

Pour conclure cette expérience il y aura certainement une réunion finale de synthèse à laquelle nous vous inviterons pour recueillir vos impressions sur ce programme et vos suggestions.



Pause café

(15 minutes)



Utilisation de l'ordinateur et du programme

Après la pause, nous vous ferons une démonstration sur l'utilisation du cédérom et du manuel et nous vous remettrons ceux-ci.

Vous pouvez essayer vous-mêmes le cédérom.

Pour ceux d'entre vous qui n'ont pas de micro-ordinateur à la maison nous prendrons un rendez-vous pour venir installer l'un des nôtres chez vous.

Nous serons à votre disposition pour répondre à toutes vos questions.

Conclusion

Nous tenons à vous remercier de l'intérêt que vous portez à notre programme et nous espérons que cette expérience familiale sera pour vous des plus profitable.

Nous demeurons à votre disposition pour toutes informations supplémentaires. Vous pouvez nous contacter par courrier, téléphone, télécopie ou courriel et nous disposons d'une messagerie téléphonique. Rappel des adresses:

Université du Québec à Montréal
Département et d'éducation et de formation spécialisées
C.P. 8888, Succursale « Centre-Ville »,
Montréal, Québec H3C 3P8
☎ (514) 987-3000 poste 3857 ☎ (514) 987-3430
✉ bernard@uqam.ca, rov.robin@uqam.ca et sonnicol@hotmail.com

Bonne fin de soirée

b) Lettres de remerciements

UQAM Université du Québec à Montréal — DEFS-UQAM, Bureau N-5780,
Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) — Case postale 8888,
Succursale « Centre-Ville » Montréal (Québec) Canada H3C 3P8 ■ : (514) 987-3000 poste : 3857
☎ : (514) 987-3430 ✉ : terrisse.bernard@uqam.ca

Lettre aux directions d'écoles

Montréal, le _____

Madame (monsieur) _____ la directrice (directeur),

Voilà plusieurs mois que nous expérimentons le programme « Être parents aujourd'hui » auprès de la population québécoise et nous en sommes maintenant à analyser les résultats.

C'est en bonne partie grâce à vous que cette recherche a pu être réalisée.
Nous vous remercions chaleureusement pour nous avoir ouvert les portes de votre école, et pour votre disponibilité ainsi que celle de votre équipe.

Votre collaboration nous a été d'une grande utilité et nous espérons ainsi apporter une aide de qualité aux familles du Québec.

Vous trouverez ci-joint une lettre de remerciement à transmettre aux professeurs qui ont participé à l'étude. Nous vous remercions de bien vouloir acheminer celle-ci aux enseignants concernés.

Si vous souhaitez en savoir plus sur ce projet, un rapport vous sera remis sur simple demande. Vous pouvez également nous rejoindre par téléphone au 514 987 3000 poste 3877 ou 2236.

Avec nos remerciements, veuillez agréer, chère madame (cher monsieur), l'expression de nos meilleurs sentiments.

Pour l'équipe de recherche du GREASS
Bernard Terrisse, professeur

UQAM Université du Québec à Montréal — DEFS-UQAM, Bureau N-5780,
Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale (GREASS) — Case postale 8888,
Succursale « Centre-Ville » Montréal (Québec) Canada H3C 3P8
■ : (514) 987-3000 poste : 3857 ☎ : (514) 987-3430 ✉ : terrisse.bernard@uqam.ca

Lettre aux parents

Montréal, le _____

Chère madame, cher, monsieur,

Voilà plusieurs mois que nous expérimentons le programme « Être parents aujourd'hui » auprès de la population québécoise et nous en sommes maintenant à analyser les résultats. C'est en bonne partie grâce à vous que cette recherche a pu être réalisée et nous vous remercions pour votre disponibilité.

Votre collaboration nous a été d'une grande utilité et nous espérons ainsi apporter une aide de qualité aux familles du Québec.

Si vous souhaitez en savoir plus sur ce projet, un rapport vous sera remis sur simple demande. Vous pouvez également nous rejoindre par téléphone au 514 987 3000 poste 3877 ou 2236.

Avec nos remerciements, veuillez agréer, chère madame (cher monsieur), l'expression de nos meilleurs sentiments.

Pour l'équipe de recherche du GREASS
Bernard Terrisse, professeur

APPENDICE G -

Grille de correction, *QPEP* -

**GRILLE DE CORRECTION POUR L'ENTRÉE DE DONNÉES DU
QUESTIONNAIRE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES PARENTALES, QPEP.**

**GRILLE DE CORRECTION DU QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES
ÉDUCATIVES PARENTALE (QPEP)
(Gordon, Pithon, Terrisse, 2004)**

Bonnes réponses

1/ d

2/ d

3/ g

4/ b ou e

5/ c

6/ e

7/ e

8/ e

9/ a

10/ d

11/ b

12/ f

13/ d

14/ e

15/ e

16/ e

17/ g

18/ f (attention certaines feuilles de correction diffusées antérieurement indiquent à tort 3)

19/ c

20/ a

Remarques :

Ce questionnaire n'est pas un test avec étalonnage, mais permet de situer la progression des parents dans la connaissance de pratiques parentales élémentaires.

1) Pour la première recherche effectuée avec ce questionnaire dans la recherche Montpellier (Pithon et al 2005). Cette grille a été utilisée de façon simple en calculant : « le score total des réponses correctes » STRC. Il s'obtient en donnant un point par réponse correcte; il est compris entre 0 et 20/20. Sur le questionnaire vous mettez un + à chaque question correctement répondue. Il faut garder ce score de base car il a servi à la première recherche française. Mais nous proposons un autre score plus complet qui permet un usage formatif intéressant quand on peut discuter avec les parents lors de la passation en fin de programme.

En général il n'y a aucun intérêt à donner les scores aux parents puisque le cédérom indique les réponses correctes. Nous suggérons éventuellement de calculer un score plus précis le « score total des réponses acceptables» STRA qui se calcule ainsi:

STRA = « le score total des réponses correctes» STRC auquel :

1/ on ajoute 0,5 point par question si le parent donne deux bonnes réponses sur trois ou bien trois bonnes réponses sur quatre à la question (questions: Q1, Q2, Q10, Q12, Q14, Q15, Q16, Q18) = BONUS.

Mettre en face de la question: (+)

Il ne peut y avoir ensemble un + et (+) à une même question

2/ on enlève 0.5 point par réponse erronée = MALUS

quand la question ne recueille aucun score positif.

On met en face de la question: (-).

Il ne peut y avoir sur la même question un + ou (+) ou un (-) ou un

Pour étudier ce système veuillez me communiquer de façon séparée par sujet: STRC = somme des + ;

BONUS = somme des (+) ;

MALUS = somme des (-)

STRA = STRC + BONUS-MALUS

NB : Pour les Non Réponses, si aucune réponse n'est donnée à une question je propose de ne donner aucun point mais de n'en supprimer aucun.

Une nouvelle version, beaucoup plus simple de ce questionnaire, va être prochainement proposée. Veuillez me faire parvenir vos suggestions.

APPENDICE H - Éthique

Documents concernant l'éthique de la recherche

APPENDICE H - Éthique -



Université du Québec à Montréal

Case postale 8888, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) Canada H3C 3P8

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le protocole de recherche suivant:

Responsable : Bernard Terrisse
Département : Sciences de l'éducation
Titre du projet : *Étude des effets d'un programme interactif d'entraînement à la communication parents-enfants*

Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet :

*Marie-Josée Thérèse Dion, étudiante au doctorat en psychologie;
JOABELLE LAFRANCE, étudiante au doctorat en psychologie, 2002*

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM».

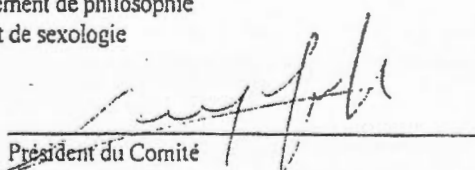
Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche chez l'humain.

Membres du Comité:

Marc Bélanger, Professeur, Département de kinanthropologie
Henriette Bilodeau, Professeure, Département Organisation et ressources humaines
Joseph Josy Lévy, Professeur, Département de sexologie et Institut Santé et Société
Francine M. Mayer, Professeure, Département des sciences biologiques
Marco Sassoli, Professeur, Département des sciences juridiques
Christian Saint-Germain, Professeur, Département de philosophie
Jocelyne Thériault, Professeure, Département de sexologie

22 novembre 2002

Date


Président du Comité

UQAM

Octobre 2000

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
DEMANDE D'APPROBATION ÉTHIQUE D'UN PROJET DE RECHERCHE
CHEZ L'HUMAIN

1. INFORMATIONS GÉNÉRALES

Responsable de la demande : Bernard Terrisse
Département, centre de recherche: GREASS- Département des sciences de l'Éducation
Titre de la demande: Étude des effets d'un programme interactif d'entraînement à la communication parents-enfants.

Source(s) de financement (le cas échéant): CRSH-MFE-FQRSC

Date de début du projet: Mai 2002

Durée approximative: 3 ans

1.1 Information sur l'équipe de recherche

Membres de l'équipe de recherche (chercheurs, personnel de recherche, étudiants, spécialistes externes, etc.):

<u>NOM</u>	<u>STATUT</u>	<u>ÉTABLISSEMENT</u>
1) TERRISSE, Bernard	Chercheur-responsable	Université du Québec à Montréal
2) LAROSE, François	Chercheur	Université de Sherbrooke
3) LEFEBVRE, Marie-Louise	Chercheur	Université du Québec à Montréal
4) BÉDARD, Johanne	Chercheur	Université de Montréal
5) PITHON, Gérard	Collaborateur	Université de Montpellier (France)
6) GORDON, Don	Collaborateur	Université de l'Ohio (USA)
7) GALLANT, Nadine	Assistante et 3 ^e cycle	Université du Québec à Montréal
8) GOULET, Nathalie	Assistante et 3 ^e cycle	Université du Québec à Montréal
9) DION, Marie-Josée	Assistante et 3 ^e cycle	Université du Québec à Montréal
* 10) LAFRANCE Isabelle	1 ^{re} et 3 ^e cycle	Université du Québec à Montréal

Le cas échéant, identifiez les étudiants cités précédemment qui réalisent leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet:

DION, Marie-Josée Thérèse

Je confirme que les renseignements fournis au présent formulaire sont exacts et, je m'engage à informer le CIER de l'UQAM de tout changement des conditions de participation de sujets humains aux fins de l'étude et à fournir les renseignements supplémentaires s'il en fait la demande au cours de la présente étude. Je m'engage à veiller à ce que cette proposition de recherche soit conduite dans le respect des politiques et des normes de l'UQAM et en conformité avec les principes et recommandations de l'Énoncé de politique des trois Conseils fédéraux sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains.

Signature de la, du responsable:

Date:

18.09.02

* J'atteste par la présente que Madame Isabelle Lafrance n'est jointe
= l'ajoute à mon dossier de cette demande et qu'elle
- participe activement - à l'accomplissement de cette recherche en 2004 et 2005
18.09.02 30.05.06

BIBLIOGRAPHIE

- Abidin, R. R. 1990. *Parenting Stress Index*. Charlottesville (Va.) : Pediatric Psychology Press.
- Allport, G. W. 1935. *A Handbook of Social Psychology*. Worcester (Mass.) : Clark University Press.
- American Psychiatric Association (APA). 2003. *DSM-IV-T*. Coordination générale de la traduction française par J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq. Paris : Masson.
- Bandura, A. 1982. « Self-efficacy in Human Agency ». *American Psychologist*, vol. 37, n° 2, p. 122-147.
- _____. 1980. *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- _____. 1977. *Social Learning Theory*. Englewoods Cliffs (N.J.) : Prentice-Hall.
- Barkley, R. A. 1997. *Managing the Defiant Child*. New York : Guilford Publications. Vidéocassette VHS, 34 min, son, couleur et livre d'accompagnement.
- Barras, C., J.-P. Pourtois et B. Terrisse. 2005. « es programmes d'éducation parentale pour stimuler la compétence des familles . (Dossier) *L'observatoire, revue de l'action sociale et médicosociale*, numéro thématique « La parentalité à l'épreuve de la précarité », vol. 46, n° 3, p. 82-86.
- Baumrind, D. 1973. « The Development of Instrumental Competence through Socialization ». In *Minnesota Symposium on Child Psychology*, sous la direction de A. D. Pick, vol.7, p. 42-91. Minneapolis (Min.) : University of Minnesota press.
- _____. 1971. « Current Patterns of Parental Authority ». *Developmental Psychology Monograph*, vol. 4, n° 1, p.1-103.
- _____. 1968. *Manual for the Preschool Behavior Q-sort*. Parental Authority Research Project. Berkeley (Cal.) : Institute of Human Development, University of California.
- _____. 1967. « Child Care Practices Antecedent three Patterns of Preschool Behaviour ». *Genetic Psychology Monographs*, vol. 75, p. 43-88.
- Bee, H. 1997. *Les âges de la vie*. Saint-Laurent (Qc) : Renouveau pédagogique.
- Bellemare, C. 1993. *Influence des facteurs du réseau social sur le sentiment de compétence parentale de mères ayant des enfants d'âge préscolaire*. Trois-Rivières (Qc) : Mémoire de maîtrise non-publié, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Belsky, J. 1984. « The Determinants of Parenting : A Process Model ». *Child Development*, vol. 55, n°1, p. 83-96.
- Bissell, J. S. 1971. *Implementation of Planned Variation in Head-Start*, vol. 1, *Review and Summary of the Stanford Research Institute Interim in Report : First Year of Evaluation*. Washington (D.C.) : National Institute of Child Health and Human Development.
- Blishen, B. R. 1987. « The 1981 Socioeconomic Index for Occupation in Canada », *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 24, n°4, p.465-488.
- Bloch, H. 1999. *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Bouchard, J.-M. 1992. « Modèles éducatifs des mères : Origine, cohérence et actualisation ». *Revue française de pédagogie*, n°96 (juillet-août-septembre), p. 17-32.
- _____. 1985. « L'intervention éducative en milieu familial ». *Apprentissage et socialisation*, vol. 8, n° 1, p.41-45.
- Bronfenbrenner. 1979. *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.
- Brophy, J. E. 1970. « Mothers as Teachers of Their Own Preschool Children : the Influence of Socio-economic Status and Task Structure on Teaching Specify ». *Child Development*, vol. 41, n°1, p. 79-94.
- Caldwell, B. M. et R. H. Bradley. 1986. *Home Observation for Measurement of the Environment*. New York : Dorsey Press.
- Chamberlain, P. 1980. *A Parent Daily Report Measure*. Thèse de doctorat non-publiée. Eugene (Or.) : University of Oregon.
- Chamberlain, P. et J. B. Reid. 1987. « Parent Observation and Report of Child Symptoms ». *Behavioral Assessment*, vol. 9, p. 97-109.
- Champagne-Gilbert, M. 1980. *La famille et l'homme à délivrer du pouvoir*. Montréal : Leméac.
- Claes, M. 1995. *Réseau social, ajustement personnel et santé mentale chez les adolescents : Rapport scientifique soumis au Conseil québécois de la recherche sociale*. Montréal (Qc) : Université de Montréal, Département de Psychologie.
- Cloutier, G. 1999. *Programme de formation pour les parents d'enfants défiant l'autorité parentale : programme PEDAP*, adapt. française de « *Managing the Defiant Child* ». Montréal (Qc) : Cloutier.

- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal- CGTSIM (2003). *Défavorisation des familles avec enfants en milieu montréalais- Guide d'accompagnement de la carte de la défavorisation du CGTSIM*. Montréal (Qc) : CGTSIM.
- Comité de la Santé Mentale du Québec (CSMQ). 1985. *La santé mentale des enfants et des adolescents : vers une approche globale*. Québec (Qc) : Ministère des Affaires sociales.
- Coopersmith, S. 1984. Trad. de l'anglais par le Centre de psychologie appliquée. *Manuel de l'inventaire d'estime de soi (SEI)*. Paris : Centre de psychologie appliquée.
- Cochran, N.M. et J.A. Brassard. 1979. « Child Development and Personal Social Network ». *Child Development*, vol. 50, n° 3, p. 601-616.
- Deslandes, R. et P. Potvin. 1998. « Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n°1, p. 9-24.
- Développement des ressources humaines Canada (DRHC). 1996. *Grandir au Canada : enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*. Ottawa (Ont.) : Statistiques Canada.
- Dornbusch, S. M., P. L. Ritter, P. H. Liederman, D. F. Roberts et M. J. Fraleigh. 1987. « The Relation of the Parenting Style to Adolescent School Performance ». *Child Development*, vol. 59, p. 1244-1257.
- Dunn, N. E. 1981. « Children's Achievement at School-entry Age as a Function of Mother's and Father's Teaching Sets ». *The Elementary School Journal*, vol. 81, n° 4, p.244-253
- Dunst C. J., C. M. Trivette et A.G. Deal. 1988. *Enabling and Empowering Families : Principles and Guidelines for Practices*, Cambridge (Mass.) : Brookline Books.
- Engelmann, S. 1999. *Student Program Alignment and Teaching to Mastery*. Conférence présentée lors de la 25^{ème} édition de la National Direct Instruction Conference. Eugene, (Or.) : Association for Direct Instruction. En ligne. <<http://www.studentnet.edu.au/aispd/newsletters/newsletters/archive/term2-01/speced.pdf>>. Consulté le 05 mars 2006.
- Evans, E. D. 1979. *Reflections on the Long term Effects of Early Intervention*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association. San Francisco (Cal.), 8-12 avril.
- Folio, M. R. et R. R. Fewell. 2000. *Peabody Developmental Motor Scales*. Austin (Tex.) : Pro-Ed.

- Forest, C. 1972. *Handicaps socio-pédagogiques de la clientèle de la C.E.C.M., le profil global dans chaque paroisse*. Montréal (Qc) : Division des services spéciaux, Services des études, C.E.C.M.
- Gauthier, B. 1984. « La mesure des attitudes ». Chap. in *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, p. 361-387. Sainte-Foy (Qc) : Presses de l'Université du Québec.
- Gecas, V. et M. A. Seff. 1990. « Families and Adolescents : A Review of the 1980s ». *Journal of Marriage and the Family*, vol. 52, p. 941-958.
- Geiger, B. et M. Fisher. 1999. Poor, Abused, and Neglected Children's Prospects in a Fair Society. *Agression and Violent Behavior*, vol. 4, n° 3, p. 249-258.
- Gibaud-Wallston, J. 1977. *Self-esteem and Situational Stress : Factors Related to Sense of Competence in New Parents*, thèse de doctorat non-publiée. Kingston (RI.) : University of Rhode Island.
- Gliner, J. A., G. A. Morgan et R. J. Harmon. 2003. « Pretest-Posttest Comparaison Group Designs : Analysis and Interpretation. Clinicians' Guide to Research Methods and Statistic ». *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 42, p. 500-503.
- Goodson B. D. et R. D. Hess. 1975. *Parents as Teachers of Young Children : An Evaluative Review of Some Contemporary Concepts and Programs*. Stanford (Cal.) : School of Evaluation, Stanford University.
- Goodwin, W. L. et L. A. Driscoll. 1980. *Handbook for Measurement and Evaluation in Early Childhood Education*. San Francisco (Cal.) : Jossey-Bass.
- Gordon, D. A. 2000. « Parent Training via Cd-rom : Using Technology to Disseminate Effective Prevention Practices ». *Journal of Primary Prevention*, vol. 21, n°2, p. 227-251.
- Gordon, D. A. 1999. *Parental Attitudes Questionnaire*. Test non publié. Athens (Oh.) : Ohio University.
- _____. 1995. « Functional Family Therapy for Delinquents ». In *Going Straight : Effective Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*, sous la dir. de R. Ross, D. Antonowicz et G. Dhaliwal, p. 163-178. Ottawa (Ont.) : Air Training and Publications.
- _____. 1994. *Parenting Knowledge Test*. Test non publié. Athens (Oh.) : Ohio University.
- Gordon, D. A., J. Gylys et D. Segal. 1998. *Parenting Wisely : Program Workbook*. Athens (Oh.) : Family Works.

- Gordon, D. A. et C. d. Kacir. 1998. *Effectiveness of an Interactive Parent Training Program for Changing Adolescent Behavior for Court-referred Parents*. Document non-publié. Athens (Oh.) : Ohio University.
- Gordon, D. A., G. Pithon et B. Terrisse. 2004. *Grille de correction du Questionnaire sur les pratiques éducatives parentales (QPEP)*. Montréal : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DEFS, Université du Québec à Montréal.
- Gordon I. J. et B. Guinagh. 1977. *A Home Learning Approach to Early Stimulation*. Rapport final de recherche no 5-ROI-MH-16037-04. Gaineville (Fl.10) : College of Education, Institute for Development of Human Ressources, University of Florida.
- Halpern, R. 1984. « Lack of Effects of Home-based Early Intervention? Some Possible Explanations? » *Journal of American Orthopsychiatric Association*, 54, janvier, p. 33-42.
- Hänggi, Y. et V. Eicher. 2006. *Online Training pour des parents*. En ligne. <http://www.elterntraining.ch>. Consulté le 26 novembre 2006.
- Hersey, P. et K. H. Blanchard. 1978. *The Family Game : A Situational Approach to Effective Parenting*. Reading (Penn.) : Addison-Wesley.
- Hess, R. D. et Shipman, V. C. 1968. « Maternal Influences upon Early Learning : The Cognitive Models in Children ». *Child Development*, n° 36, p. 869-886.
- Hillard, J. et M. Shearer. 1976. The Portage Project. *Bureau memorandum*, vol. 12, n°2, p. 4-8.
- Horowitz, J. 1987. *Behavioral Structural Development*. New York : Basic Books.
- Hunter, F. T. et J. Youniss. 1982. « Changes in Functions of Three Relations during Adolescence ». *Developmental Psychology*, vol. 18, p. 806-811.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). 2006. *Le Québec, chiffres en main*. En ligne. <http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/referenc/pdf2006/QCM2006fr06_03.pdf>. Consulté le 21 novembre 2006.
- Isambert, A. 1960. *L'éducation des parents*. Paris : Presses universitaires de France.
- Johnson, K. L., D. S. Lero et J. A. Rooney. 2001. *Recueil travail-vie personnelle 2001*. Guelph (Ont.) : Centre d'études sur la famille, le travail et le mieux-être.
- Johnston, C. et E. J. Mash. 1989. « A Measure of Parenting Satisfaction and Efficacy ». *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 18, p. 167-175.
- Jutras, S. et R. B. Dandurand. 1994. « Monoparentalité et santé : problèmes de santé et mobilisation de ressources d'assistance suite à la désunion ». *Journal international de psychologie*, vol. 29, p. 1-17.

- Kacir, C. D. et D. A. Gordon. 1999. Parenting Adolescents Wisely : The Effective of an Interactive Videodisk Parent Training Program in Appalachia. *Child and Family Behavior Therapy*, vol. 21, n° 4, p. 1-22.
- Kazdin, A. E. 1993. « Psychotherapy for Children and Adolescents. Current Progress and Future Research Directions ». *American Psychologist*, vol. 48, n° 6, p. 644-657.
- Kellerhals, J. et C. Montandon. 1991. *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé.
- Lacharité, C., M. Daigneault et G. Caron. 1995. *HARMONIE : programme-cadre de stimulation à l'efficacité parentale*. Rapport de recherche présenté au Secrétariat de la Famille du Québec. Trois-Rivières (Qc) : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie.
- Lacharité, C., L. S. Éthier et C. Picher. 1992. Le stress parental chez les mères d'enfants d'âge préscolaire : validation et normes québécoises pour l'Inventaire de Stress Parental (ISP), *Santé mentale au Québec*, vol. XVII, n° 2, p.183-204.
- Lagges, A. et D. A. Gordon. 1999. « Use of an Interactive Laserdisc Parent-training Program with Teenage Parents ». *Child and Family Behaviour Therapy*, vol. 21, p. 19-37.
- Lam, S. F. 1997. *How the Family Influences Children's Academic Achievement*. New York : Garland.
- Lamb, M. E. 1981. *The Role of Father in Child Development*. New York : John Wiley.
- Lamb, J. et W. A. Lamb. 1978. *Parent Education and Elementary Counseling*. New York : Human Science Press.
- Langlois, S. 1990. « Anciennes et nouvelles formes d'inégalité et de différenciation sociale au Québec ». In *La société québécoise après 30 ans de changements*, sous la dir. de F. Dumont, p. 81-98. Québec (Qc) : Institut québécoise de recherche sur la culture.
- Larivée, S. 2005. *Les compétences professionnelles attendues des éducatrices et des enseignantes intervenant auprès d'enfants d'âge préscolaire (4-6 ans)*. Thèse de doctorat en éducation non publiée, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Larousse 1998. *Le petit Larousse illustré*. Paris : Bordas, Larousse.
- Laught, M., G. Esser et M. H. Schmidt. 1998. « Risk and Protective Factors in Early Child Development. Empirical Results ». *Zeitschrift fur Kinder und Jugendpsychiatrie*, vol. 26, n° 1, p. 6-20.

- Lautrey, J. 1980. *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Presses universitaires de France.
- _____. 1973. « Environnement familial et développement intellectuel ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 3, p. 227-243.
- Lazar, I., V. R. Hubbel, H. Murray, M. Rosche et J. Royce. 1977. *The Persistence of Preschool Effects : A Long-term Follow-up of Fourteen Infants and Preschool Experiments*. Rapport final pour la subvention 18-76-07843, Ithaca (N.Y.): Community Service Laboratory, Cornell University, septembre.
- L'Écuyer, R. 1978. *Le concept de soi*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lemasters, E. E. 1974. *Parents in Modern America*. Homewood (Ill.) : Dorsey Press.
- Leveinstein. 1977. « The Mother-Child Home Program ». In *The Preschool in Action*, sous la direction de M. C. Day et R. K. Parker, p. 171-186. Boston (Mass.) : Allyn and Bacon, 2^e édition.
- Lezine, I. 1974. « L'enfant et sa famille ». *Vers l'éducation nouvelle*, n°287, novembre, p. 5-15.
- Lombard, A. 1981. *Success Begins at Home*. Lexington (Ma.) : Lexington Books.
- Love, L. M. 1976. *National Home-Start Evaluation : Final Report Findings and Implications*. Ypsilanti (Mich.) : High/Scope Educational Research Foundation.
- Luster, T. 1986. *Influences on Maternal Behavior : Child Rearing Beliefs, Social Support and Infant Temperament*. Communication présentée à l'International Conference on Infant Studies, Los Angeles, 12 avril.
- Luster, T., K. Rhodes et B. Haas. 1989. « The Relation between Parental Behavior : A Test of the Kohn Hypothesis ». *Journal of Marriage and Family*, vol.51, p. 139-147.
- Maccoby, E. E. et J. A. Martin. 1983. « Socialization in the Context of the Family : Parent-Child Interaction ». In *Handbook of Child Psychology : Socialization, Personality, and Social Development*, sous la dir. M. Hetherington, vol. 4, p. 1-102. New York : John Wiley.
- McLeod, J. D. et M. J. Shanahan. 1993. « Poverty, Parenting and Children's Mental Health ». *American Sociological Review*, vol. 58, p. 351-366.
- McLyod, V. C. et L. Wilson. 1990. « Maternal Behavior, Social Support and Economic Conditions as Predictors of Distress in Children », *New Directions for Child Development*, vol. 46, p. 49-69.
- Madge, N. 1983. *Families at Risk*. Londres : Coll. « Studies in Deprivation and Disadvantage », Heineman Education Books.

- Main, M. et R. Goldwin. 1984. « Predicting Rejection of her Infant from Mothers Representation of her Own Experience : Implication for Abused-Abusing Intergenerational Cycle ». *Child Abuse and Neglect*, vol. 8, n° 2, p. 203-217.
- Martin, B. 1975. « Parent Child Relations ». In *Review of Child Development Research*, sous la dir. de F. D. Horowitz, n° 4, p. 463-540. Chicago(III.) : University of Chicago Press.
- Mash, J. E. et C. Johnston. 1983. « Parental Perceptions of Child Behavior Problems, Parenting Self-esteem and Mother's Reported Stress in Younger and Older Hyperactive and Normal Children ». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 51, n°1, p. 86-99.
- Maslow, A. H. 1968. *Toward a Psychology of Being*. New York : Van Nostrand Rheinhold.
- Montemayor, R. 1982. « The Relation between Parent-adolescent Conflict and Amount of Time Adolescents Spend Alone and with Parents and Peers », *Child Development*, vol. 53. p. 1512-1519.
- Ministère de l'éducation du Québec, Gouvernement du Québec (MEQ), (MELS). 2001. *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec (Qc) : Auteur, Direction de la formation des jeunes.
-
- _____. 1999.
La carte de la population scolaire du Québec. Québec (Qc) : Publications du Québec.
-
- _____. 1980.
Le programme parents d'aujourd'hui (PPA). Québec (Qc) : Publications du Québec.
- Newberger, C. M. 1980. « The Cognitive Structure of Parenthood : Designing Descriptive Measure ». *New Directions for Child Development*, vol. 7, p. 45-67.
- Normand, L. N., F. Vitaro et P. Charlebois. 2000. « Comment améliorer la participation et réduire l'attrition des participants aux programme de prévention ». In *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, tome 1 : *Les problèmes internalisés*, sous la dir. de F. Vitaro et C. Gagnon, p. 101-134. Ste-Foy (Qc) : Presses de l'Université du Québec.
- O'Connor, T. G. et J. M. Jenkins. 2002. *Marital Transitions and Children's Adjustment. Understanding. Why Families Differ From One Another and Why Children in the Same Family Show Different Patterns of Adjustment*. (Document de travail no. W-01-1-3E). Ottawa (Ont.) : Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada.
- Paikoff, R. L. et J. Brooks-Gunn. 1991. « Do Parent-child Relationships Change during Puberty? » *Psychological Bulletin*, vol. 110, p. 47-66.

- Palacio-Quintin, E. 1989. « Variables de l'environnement familial affectant le développement intellectuel des enfants de milieux socio-économiquement faible ». Rapport soumis au Conseil québécois de la recherche sociale. Trois-Rivières (Qc) : GREDE, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Palacio-Quintin, E. et T. Lavoie. 1988. Le « Home » préscolaire, traduction et adaptation du « Home Observation of Measurement of Environment » de B. Caldwell et R. Bradley. Trois-Rivières (Qc) : GREDE, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Patterson, G. R. 1976. « The Agressive Child : Victim and Architect of Coercitive System ». In *Behavior Modification and Families*, vol. 1, *Theory and Research*, sous la dir. de L. A. Hamerlynck, L. C. Handy et E. J. Mash, p. 41-89. New York : Brunner-Mazel.
- Perrenoud, P. et C. Montandon. 1987. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible : vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Berne : P. Lang.
- Perron, J. 1981. *Valeurs et choix en éducation*. Saint-Hyacinthe (Qc) : Edisem.
- Perron, J. et R. Boulard. 1981. *École publique et privée : analyse des valeurs et attitudes des élèves, des enseignants et parents*. Communication présentée au Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation, Trois-Rivières (Qc), Université du Québec à Trois-Rivières, 6 au 10 juillet.
- Pithon, G. et B. Terrisse. 2003 a. *Le questionnaire sur les pratiques éducatives parentales (QPEP)*, traduction et adaptation du « Checklist about Parents Educational Practices » (Gordon, 1999). Montréal (Qc) : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DEFS, Université du Québec à Montréal.
- _____. 2003 b. *Être parents aujourd'hui. Programme interactif de formation à la communication parents-enfants*. Cédérom, manuel d'accompagnement. Narbonne : P. A. C. Multimédia.
- _____. 2003 c. *Le questionnaire de satisfaction sur le programme pour les parents (QSP)*. Montréal (Qué.) : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DEFS, Université du Québec à Montréal.
- _____. 1995. « L'évaluation diagnostique et formative assistée par ordinateur appliquée à un processus de formation en éducation parentale ». In *Familie im Wandel (Famille en transition)*, sous la dir. de M. Perrez, J.L. Lambert, C. Ermet et B. Plancherel, p. 360-384. Fribourg et Berne (Suisse) : Éditions Universitaires de Fribourg/ Hans Huber Verlag.

- Pithon, G., B. Terrisse, N. Bentiri, C. Cazorla, C. Dumons et L. Fontaine. 2005. *Évaluation des effets d'un programme de soutien à la parentalité de parents « vulnérables » et « peu vulnérables » à l'aide d'un cédérom interactif*. Communication présentée au X^{ème} congrès de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Éducation Familiale. Las Palmas de Gran Canarias, 11 avril.
- Pithon, G., B. Terrisse, D. Gordon, O. Prévôt et S. Vallerand. 2004. « La résolution de problèmes éducatifs : entraînement interactif à la communication parents-enfants au moyen d'un programme de formation sur cédérom ». In *Questions d'éducation familiale*, sous la dir. de E. Palacio-Quintin, J.-M. Bouchard et B. Terrisse, p. 443-453. Outremont (Qc) : Logiques.
- Pourtois, J.-P. 1989. « L'éducation familiale : note de synthèse ». *Revue française de pédagogie*, vol. 86, p. 69-101.
- _____. 1984. *Éduquer les parents*. Bruxelles : Coll. « Éducation 2000 », Labor.
- _____. 1979. *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*. Paris : Presses universitaires de France.
- _____. 1978. « Mesurer les attitudes éducatives des parents ». *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, vol. 40, p. 65-80.
- Pourtois J.-P., L. Carlier et J. Menu. 1973. *La relation d'aide psychopédagogique et la personnalité des parents, Recherche en Éducation, Recherches sur les handicaps socio-culturels de 0 à 7-8 ans*. Bruxelles. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française, Direction Générale de l'Administration des études.
- Pourtois, J.-P. et H. Desmet. 2002. *L'éducation postmoderne*. 3^{ème} éd. Paris : PUF
- _____. 2000. *Le parent éducateur*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pourtois, J.-P., B. Terrisse, H. Desmet et C. Barras. 2005. « Les programmes d'éducation parentale : un soutien à la parentalité ». In *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, sous la dir. de J. Beillerot et N. Mosconi, chap.15, p. 33-53. Paris : Dunod.
- Power, G. T. 1981. « Sex-typing in Infancy : The Role of Father ». *Infant Mental Health*, vol. 2, n°4, p. 267-284.
- Prévôt, O. et G. Pithon. 1999. *Former des parents aujourd'hui : des concepts théoriques et une démarche méthodologique*. Communication au VII^e Congrès International d'Éducation familiale, Padoue, 14-17 avril.

- Ressources naturelles Canada. 1996. *Enfants vivant à la maison*. En ligne. <<http://atlas.gc.ca/sites/francais/maps/peopleandsociety/family/family1996/childrenathom...>>. Consulté le 04 avril 2006.
- Robinson, B.E. 1977. *Mandala : Developing Parenting Skills through a Simulation Game*. Charlotte (N. C.) : University of North Carolina.
- Rogers, C. R. 2003. *Autobiographie de Carl Rogers*. Paris : L'Harmattan.
- Rokeach, M. 1973. *The Nature of Human Values*. New York : Free Press.
- Rouzier, F. 1986. *L'élaboration d'un questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives des parents d'enfants d'âge préscolaire (3-5 ans)*. Mémoire de maîtrise en éducation non-publié, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Saint-Jacques, M-C., S. Drapeau et R. Cloutier. 2000. « La prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes de familles séparées ou recomposées ». In *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, tome I : *Les problèmes internalisés*, sous la dir. de F. Vitaro et C. Gagnon, p. 353-388. Sainte-Foy (Qc) : Presses de l'Université du Québec.
- Schaefer, E. S. 1959. « A Circumplex Model for Maternal Behavior ». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 59, p.226-235.
- Schaefer, E. S. et N. Bayley. 1963. « Maternal Behavior, Child Behavior and their Intercorrelations from Infancy through Adolescence ». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 28, n° 3, p. 1-127.
- Schneewind, K. A. 2006. *Freiheit in Grenzen*, Cd-Rom. En ligne. <http://www.freiheit-in-grenzen.org/>. Consulté le 24 novembre 2006
- Schweinhart, L. J. et D. P. Weikart. 1985. « Evidence that Good Early Childhood Programs Work ». *Phi Delta Kappan*, vol. 66, p.538-546.
- _____. 1988. « The High /Scope Perry Preschool Program ». In *Fourteen Ounces of Prevention : A Casebook for Practitioners*, sous la dir. de R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion et J. Ramos-Mc Kay, p. 53-65. Washington (D.C.) : American Psychological Association.
- Segal, D. 1995. *Parenting Adolescents Wisely : Comparing Interactive Computer-laserdisc and Linear-video Methods of Intervention in Parent-training Program*. Thèse de doctorat non-publiée, Athens (Oh.) : Ohio University.
- Segal, D., D. A. Gordon, P. Chen, C. Kacir et J. Gylys. 1999. *Parenting Adolescents Wisely : Comparing Interactive Computer-laserdisc and Linear-video Methods of Intervention in a Parent-training Program*. Document non-publié. Athens (Oh.) : Ohio University.

- Sigel, I. E. 1983. *Structural Analysis of Parent-child Research Models*. Communication présentée au 50^{ème} congrès de la « Society for Research in Child Development ». Détroit (Mich.), 9 juin.
- Sillamy, N. 2003. *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Larousse.
- Slaughter, D. T. 1980. *Early Intervention, Maternal Development and Children's Play*. Bethesda (Md.) : National Institute of Child Health and Human Development, Human Learning and Behavior Branch.
- Sroufe, L. A. 1997. « Psychopathology as an Outcome of Development ». *Developmental Psychopathology*, vol. 9, n° 2, p. 251-268.
- Steinberg, L. 1988. « Reciprocal Relation between Parent-child Distance and Puberty Maturation ». *Developmental Psychology*, vol. 24, p. 122-128.
- Steinberg, L., J. D. Elmen et N. S. Mounts. 1989. « Authoritative Parenting, Psychological Maturity, and Academic Success among Adolescents », *Child Development*, vol. 60, p. 1424-1436.
- Tap, P. et A. Vinay. 2000. « Dynamique des relations familiales et développement personnel à l'adolescence » In *Le parent éducateur*, sous la direction de J.-P. Pourtois et H. Desmet, p. 87-157. Paris : Presses universitaires de France.
- Terrisse, B. 2006. « La scolarisation des enfants pauvres : égalité d'accès, égalité des chances ou égalité de réussite ? » *Éducation-Formation*, vol. 282, n°2, p. 24-45.
- _____. 2005. *Grille d'analyse des projets d'interventions socioéducatives en milieu socioéconomiquement faible*. Montréal, (Qc) : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DEFS, Université du Québec à Montréal.
- _____. 2002. *Les tendances actuelles en éducation et soutien parentaux*. Saint-Sauveur (Qc) : Éditions du Ponant.
- _____. 1998. *Taxonomie des objectifs d'éducation et de soutien parental (TOESP)*. Saint-Sauveur (Qc) : Éditions du Ponant.
- _____. 1996. « Le modèle écosystémique de parentage, ce qui s'apprend et ce qui se transmet dans la famille ». In *L'éducation familiale : sens et pratique* (cédérom). Paris : Centre national de l'Aérogaphie et APRIEF.
- Terrisse, B et J. Bédard. 2003. *Le questionnaire d'informations sociologiques sur la famille, QISF*, version abrégée du *Questionnaire sur l'environnement familial, QEF*, (Terrisse et Larose, 1999), Montréal, (Qc) : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DEFS, Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B. et G. Boutin. 1983. « Implantation du programme d'intervention précoce, PIP, à Laval, prévention et intervention précoce », n° spécial, *Apprentissage et socialisation*, vol. 6, n°1, p. 13-23.

- _____. 1985. *Programme d'éducation préscolaire familiale (PEPF)*. Montréal, Qc : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal et Institut de recherche pour l'innovation en éducation, Université Hébraïque de Jérusalem.
- Terrisse, B. et S. Dansereau. 1987. « Le projet d'intervention précoce : contexte théorique et résultats de recherche ». *Les cahiers du G.R.E.A.S.S.*, 2-6 mars, p. 77-114.
- Terrisse, B., S. Dansereau, G. Leclerc et A. -M. Levac. 1988. *Programme d'activités à la maison (PAM-2), fascicules 21-40*, Montréal, (Qc) : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B., É. Labrie et R. Roy. 2004. *L'implantation du programme « Être parents aujourd'hui »*. Session de formation pour les parents. Ste-Jovite (Qc) : École Curé-Mercure, 18 janvier.
- Terrisse B. et F. Larose. 2000. *L'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP)*. St-Sauveur (Qué.) : Éditions du Ponant.
- _____. 1998. *Le Questionnaire sur l'environnement familial, QEF*. Montréal (Qc) : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B., F. Larose, J. Bédard, M.-L. Lefebvre et S. J. Larivée. 2006. *Étude des effets d'un programme interactif d'entraînement à la communication parents-enfants sur les attitudes et les pratiques éducatives parentales et sur les comportements des enfants à la maison et à l'école*. Rapport présenté au Ministère de la Famille, des aînés et de la condition féminine du Québec (MFACF) pour la subvention no 37276, Montréal, Qc: Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DEFS, Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B., F. Larose, M.-L. Lefebvre et J. Bédard. 2005. *Étude des besoins d'information et de formation à l'exercice des rôles éducatifs des parents québécois ayant de jeunes enfants (naissance à 12 ans) et adéquation avec les services offerts par les organismes de soutien à la famille*. Montréal : rapport final de recherche no 2002-FR-80474. Fonds de recherche sur la société et la culture (FRSC), programme « Actions concertées », Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B., F. Larose, M.-L. Lefebvre. 1998. « L'évaluation des facteurs de risque et de protection dans la famille : développement et validation du Questionnaire sur l'environnement familial ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n° 2, p. 39-62.

- Terrisse, B. et M.-L. Lefebvre. 2007. «L'école résiliente : facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective». In *École et résilience*, sous la dir. de J. P. Pourtois, B. Cyrulnik et P. Duval. Paris : Odile Jacob.
- Terrisse, B. et C. Pineault. 1989. « Contexte théorique et analyse des effets du programme d'éducation familiale, *PEF* sur les attitudes et les pratiques éducatives des parents d'enfants d'âge préscolaire ». In *Les thématiques en éducation familiale*, sous la dir. de J.-P. Pourtois, p. 165-192. Bruxelles : De Boeck-Wesmael Université.
- Terrisse, B. et G. Pithon. 2003. *Le questionnaire de suivi hebdomadaire, QSH*. Montréal, (Qc) : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DEFS, Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B. et F. Rouzier. 1986. *Le questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives parentales, QEAPEP*. Montréal, (Qué.) : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DSE, Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B. et D. Trudelle. 1988. *Questionnaire d'auto-évaluation de la compétence éducative parentale, QAECEP*, traduction et adaptation de la « Parenting Sense of Competence Scale » de J. Gibaud-Wallston. Montréal : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DSE, Université du Québec à Montréal.
- Tessier, R., C. Charbonneau et L. Robitaille. 1988. *La mesure du sentiment de compétence parentale : étude de validation*. Québec (Qué.) : Université Laval.
- Trudelle, D. 1992. « Sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives chez des parents québécois d'enfants d'âge préscolaire, en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques ». Thèse de doctorat non-publiée, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Valla, J.P., J.-J. Breton, L. Bergeron, N. Gaudet, C. Berthiaume, M. Saint-Georges, C. Daveluy, V. Tremblay, J. Lambert, L. Houde et S. Lépine. 1994. *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans. 1992. Rapport synthèse*. Québec : Hôpital Rivière-des-Prairies et Santé Québec, en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux, gouvernement du Québec.
- Vijatrasil, K. 1980. *The Relationship between Gender Socioeconomic Status, Sex-typing, Sex-role, Attitudes, Self esteem and Attitudes toward Child-rearing among Fathers and Mothers*. Thèse de doctorat non-publiée, New York, New York University.
- Veroff, J. et S. Feld. 1970. *Marriage and Work in America : a Study of Motives and Roles*. New York : Van Nostrand and Reinhold.

- Webster-Stratton, C. 2000. « The Incredible Years Training Series ». *Juvenile Justice Bulletin*, juin, p. 1-23,
 <http://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/2000_6_3/contents.html>. Consulté le 01 août 2006.
- _____. 1992. « Individually Administered Videotape Parent Training : Who Benefits? ». *Cognitive Therapy and Research*, vol. 16, n°1, p. 31-35.
- _____. 1981. « Modification of Mothers' Behaviors and Attitudes through Videotape Modeling Group Discussion Program ». *Behavior Therapy*, vol. 12, p. 634-642.
- Webster-Stratton, C., M. Kolpacoff et T. Hollinsworth. 1988. « Self-administered Videotape Therapy for Families with Conduct-problem Children : Comparaison with Two Cost-effective Treatments and a Control Group ». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 56, n°4, p. 558-566.
- White, C. 2001. « Parenting Matters : What Works in Parenting Education? » *Child Care, Health and Development*, vol. 27, n° 4, p. 370-399.
- White, B. L. et J. C. Watts. 1973. *Experience and Environment : Major Influence upon the Development of the Young Child*. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice Hall.
- Wolery, M. R. 1979. *Parents as Teachers of Their Handicapped Children : An Annotated Bibliography*. Seattle (Was.) : Westal.
- Wooddruff, C., D. A. Gordon et T. R. Lobo. 1999. *Reaching High-risk Families through Home-based Parent Training : A Comparaison of Interactive CD-ROM and Self-help Parenting Programs*. Document non-publié. Athens (Oh.) : Ohio University.